

**"Утро после выпуска":
опыт игрового моделирования
моральных ситуаций педагогического успеха¹**

В 1996 г. Центр прикладной этики в рамках программы "Этика успеха" инициировал проект "Этика педагогического успеха", включающий теоретическое исследование, социо-культурологические опросы экспертов по этической проблематике, разработку учебного курса и экспертно-консультативную деятельность в режиме игрового моделирования ("модельные практикумы"). На первом этапе реализации проекта - 1994-1995 гг. - его полигоном являлся Педагогический колледж № 2 города Тюмени (директор - К.А. Бакланова).

В статье представлены результаты двухлетнего опыта проведения экспертно-консультативных практикумов. Для описания базового сценария практикума выбрана версия лишь одной из игр цикла (учебный год предполагал три игры: до практики, после практики и собственно перед выпуском).

Статья подготовлена авторским коллективом в составе: В.Е.Афанасович, К.А.Бакланова, В.И.Бакштановский, М.В.Богданова, Н.В.Колотова, А.Ю.Согомонов, Ю.В.Согомонов.

1. *Этосфера педагогического успеха: концептуальный замысел*

Весь цивилизованный мир переживает сегодня глубинный кризис образовательно-воспитательной деятельности. Меняются не только учебные предметы (по набору и содержанию), методы трансляции знаний и способов мышления, педагогические технологии и т.д., но и вся модернистская философско-образовательная парадигма.

По географической параллели этот глобальный социо-педагогический процесс варьируется весьма слабо, зато он принципиально изменчив в соответствии с географической долготой. Достаточно сравнения в этом отношении ситуаций, например, в России и в США. В этих двух странах общая потребность - ускоренное культиви-

¹ См.: «Утро после выпуска»: опыт игрового моделирования моральных ситуаций педагогического успеха // Новое поколение выбирает успех? Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПП / Под ред. В.И. Бакштановского, В.А. Чурилова. Вып. 8. Тюмень-Москва, 1996. С. 184-203.

вирование ценности успеха в образовательно-воспитательной деятельности, но причины необходимости такого ускорения различны.

В США этническая пестрота школы делает все более усложненной задачу культивирования этосной нормы успеха, - нависает угроза культурной идентичности Америки. При этом очевидна немислимость возрождения этосной чистоты американской образовательной культуры в условиях глобального поворота цивилизации к культуре постмодернизма, отрицающей традиционные интерпретации личности, ее успеха и общества.

России же еще только предстоит поймать свою жар-птицу, Российскую Мечту, - исконную идентичность она во многом утратила в результате тоталитарного режима. Российской Надежде предстоит обрести новый социо-культурный статус, способствующий солидарности общества, адекватный формирующемуся новому образовательному этосу. Но и здесь не уйти от глобализма, не укрыться, пусть даже и на американский манер, в педагогическом изоляционизме.

На рубеже третьего тысячелетия формируются новые признаки и стандарты успеха - как универсальной категории, так и образовательной установки (нормы). Риск и ответственность, умеренность победителя и стоицизм проигравшего, скромная этика контракта, призвание и рутина профессионального долга, моральные абсолюты и правила честной игры. Список этот можно продолжать, основное в нем - совпадение культуры образовательного сообщества и транслируемой ученикам культуры успеха.

Педагогические меридианы на стыке веков - например, симбиоз Американской Мечты и Российской Надежды - создают новое этическое поле, выходящее за узкие рамки школы. Совершается своего рода тотальная педагогизация общества, предельно повышающая моральный риск и этическую ответственность школы успеха.

Школа успеха масштабнее "школьного" успеха, простого привития детям в образовательном учреждении навыков успешного действия. Она, во-первых, осуществляет профилактику гипертрофированного педагогического технократизма, в том числе и в обучении успешным действиям, во-вторых, морально оказывает сопротивление педагогическому утопизму и романтизму (гиперэтизация педагогики). Так понимаемая школа успеха открывает новую эру в истории человечества, эру этосферы, призванной синтезировать общенациональное и региональное, универсальное и единичное, культурные, в

том числе и образовательные, традиции и глобальные инновационные тенденции.

Школой успеха иницируются новые педагогические потребности в профессиональной подготовке и переподготовке самих учителей. Среди таких потребностей уже сейчас вырисовываются контуры новых образовательных дисциплин, педагогических колледжей и университетов XXI века - педагогика этосферы, ценность детства и права ребенка, жизненный путь человека как искусство жизни, правила честной игры: от гражданина мира - к патриоту Земли и т.п.

Уловить существующие культурно-образовательные тенденции в нашей стране (и на разных "педагогических меридианах") во имя обратного на эти тенденции воздействия - главная цель нашего проекта. Экспериментальной базой и эмпирическим полем отечественного - внутрироссийского - эксперимента является Тюменский городской педагогический колледж N2. Эта инновационная институция оптимально выступает в многофункциональном статусе - и как объект исследования (стуенческой аудитории и педагогического сообщества, корпорации), и как модельный полигон разыгрывания разнообразных социо-педагогических и культурно-образовательных программ, и как субъект сценирования этико-образовательных проектов. Впоследствии, уже в новом качестве - как субъект культурно-образовательного взаимодействия и взаимообогащения между разными этическими меридианами.

2. Идеология экспертно-консультативного практикума "Утро после выпуска"

Этика и этос педагогического успеха - предмет специфического этико-прикладного исследования, в котором приоритетна экспертно-консультативная функция научного знания. Этика, разумеется, прежде всего должна описать педагогический - образовательно-воспитательный - этос, представляющий собой в своей сути усиленные, сверхнормативные требования, предъявляемые к некоторым социо-культурным практикам (подразумевается добровольное принятие таких требований, благодаря чему данные практики возвышаются, пусть даже незначительно, над уровнем повседневности).

С Нового времени этос связан с профессиями, и профессиональная этика сосуществует с особым укладом, строем жизнедеятельности. Воспитательная деятельность, например, независимо от

того, где она протекает, представляет собой известное сочетание профессиональных и непрофессиональных начал, а потому регулятивами в ней выступают как профессиональная педагогическая этика, так и нечто более широкое - воспитательный этос в целом.

Наряду с мессианизмом той или иной деятельности, этос нацелен на выявление границ, пределов власти над людьми, той власти, что возникает в ходе той или иной деятельности. Он ограничивает полноту власти над человеком, которой, например, обладает воспитатель над воспитанником, учитель - над учеником, менеджер - над подчиненными. Тем самым этос меняет всю конфигурацию власти в современном обществе, снимает зависимость Лица от Другого, преодолевает патерналистскую модель отношений между ними, открывает пространство для власти тех, кто лишен властных функций в силу различий в видах деятельности.

В определенных ситуациях происходит расшатывание норм и ценностей этоса, что приводит к нарушению устойчивости процесса социального наследования. Возникает кризис в образовательно-воспитательной деятельности, в ее регуляции накапливаются продукты распада, и тогда формируется "патос" воспитания.

Прикладная этика, естественно, не просто описывает это событие; она идет дальше, стремясь "вторгнуться" в этос, произвести в нем желательные перемены. Инструментами такого "вторжения" оказываются все формы мировоззренческого влияния (убеждение, нормативная пропаганда, критика нравов и т.п.) и соучастие в организационно-управленческом руководстве образовательно-воспитательными процессами, предоставление последнему регулятивных идей, экспертно-консультативных "услуг". Которые, разумеется, ориентированы прежде всего на интересы "клиента" и призваны реализовать не столько интересы ученых, сколько интересы педагогической корпорации.

Что такое "педагогический успех"? - один из наиболее сложных вопросов "успехологического" дискурса. Причем эта сложность происходит, как кажется, не столько из-за запутанности критериев педагогического успеха, сколько из-за многообразия вариантов ценностно-философского понимания природы, целей и культурных смыслов педагогической деятельности.

Нормативно ли, в педагогическом смысле понятия, культивирование установки на успех у школьников, или эта воспитательная

цель не реализуема из-за сопротивления учительской среды, государственной образовательной системы, одобренных, в свою очередь, принципиальными соображениями социально-философского плана?

"Не успехом единым жив человек" - так можно было бы перефразировать известную библейскую максиму. И это кажется очевидным. А раз это так, то как можно ставить эту воспитательную цель во главу угла всей педагогической телеологии? Вопрос, казалось бы, риторический. Но разве кто-либо будет серьезно возражать против того, что именно в школе у ребенка закладываются основы его жизненного мировоззрения, а если мы готовим отныне личность, готовую не просто к выживанию, но и преуспеванию в условиях рынка, личность в определенном смысле конкурентоспособную, то где еще, как не в школе, необходимо культивировать в личности установку на успех?

Российское общество в своей многовековой истории не продемонстрировало глубоко укорененной культурной традиции стремления к индивидуальному успеху. Так что и в этом мы обнаруживаем серьезное противоречие нашему желанию воспитывать в школе личность, ориентированную на успех. Впрочем, историческая неизбежность самореформирования общества так или иначе подталкивает и теоретика, и практика воспитательного процесса к "опережающему" воздействию на личность следующего поколения. Возможно, именно в этом конфликтном ценностном пространстве будет формироваться идентично российская модель установки на успех и, соответственно, культивироваться в сегодняшней школьной среде?

Все эти вопросы для своего решения требуют постановки задачи о выборе исследовательского объекта рефлексии идентичной модели педагогического успеха, в том числе и с целью обратного воспитательного воздействия на него.

Проблематика этики педагогического успеха предстает здесь прежде всего с точки зрения модельной - в режиме игрового моделирования - экспертизы (диагноз и прогноз по результатам деятельности в условных обстоятельствах) готовности завтрашних выпускников колледжа к освоению своего будущего. Успех в адаптации к новой деятельности, зависимость успеха (неуспеха) в освоении будущего от (а) педагогического этоса, "впитанного" в колледже, и (б) от меры сформированности способности выбирать среди новых образовательных альтернатив - предмет предлагаемой экспертизы.

Развитость (или ее отсутствие) ценностной ориентации на успех в собственной профессиональной деятельности, стремление к формированию такой ориентации (или его отсутствие) у своих будущих учеников, восприятие своего выпуска как сообщества, команды, способной поддержать каждого своего члена в столкновении с будущим, в том числе - с другими системами педагогических ценностей, складывание предпосылок корпоративного этоса успеха - и предмет, и результат экспертно-консультативного Практикума.

Цель серии Практикумов заключается в моделировании процесса профессионально-нравственного самоопределения будущих выпускников колледжа к социо-педагогической практике, которую они "встрелят" сразу после распределения. Критерий оценки каждого из сценируемых вариантов практики - содержащийся в нем позитивный или негативный потенциал ценности педагогического успеха.

Метод - практикум в режиме игрового футурошока как способ диагностического и прогностического испытания готовности человека к встрече с будущим, его способности к самоопределению относительно различных сценариев будущего, творимых человеческими решениями и поступками. Модельность предлагаемых для проживания ситуаций и обстоятельств, последовательное развитие заданий, активная рефлексия силами студентов и педагогов - условия создания своеобразной игровой этосферы, экспертного этико-педагогического форума.

Социо-педагогический эксперимент с будущими выпускниками предполагает предъявление им задачи игрового проживания стратегии своего профессионального успеха (скорее, с точки зрения философии образования, чем с точки зрения конкретных педагогических технологий) применительно к школам разного типа.

Испытание степени готовности выпускного курса к самостоятельному выбору в сфере образовательной практики реализуется через набор деятельностных экспериментов (конкретное проживание будущими выпускниками колледжа ситуаций выбора тех или иных социо-педагогических ориентаций). Сценарное оформление серии практикумов предполагает предоставление каждому участнику возможности освоить многообразие современной образовательной деятельности через его "примеривание на себя". Для этого сценарно создаются необычные для студентов колледжа обстоятельства. Два вида таких обстоятельств организуют два этапа адаптации выпускника к

школе: обстоятельства адаптации новичка к организации и педколлективу, во-первых, и адаптация к разным социо-педагогическим практикам - во-вторых.

Ожидаемые трудности в реализации игровой природы Практикума. Во-первых, захотят ли и смогут ли участники Практикума отождествить себя со своим колледжем, с педагогической профессией, с миссией выпускника? Во-вторых, не продемонстрируют ли они высокую культуру "двойного стандарта", не идентифицируя внутренне свой жизненный и профессиональный выбор с тем выбором моральным, идея которого заложена в экспертизу, и лишь "подыгрывая" - и наивным исследователям, и ожиданиям своего начальства? Тогда игра выродится в "игрушку", в фальшивку, в симуляцию с помощью легко надеваемых масок.

3. Результаты этико-культурологического интервьюирования

В процессе подготовки Практикумов проводилось интервьюирование его будущих участников. Студентам выпускного курса предлагалось отнестись к некоторым принципам педагогической деятельности, сформулированным в виде альтернативных суждений. Каждому суждению соответствовало три типа отношения к нему: первый тип проявлял ориентацию на "традиционную школу", второй тип являл собой ориентацию, содержащую элементы как "традиционной", так и "альтернативной" школ, третий - соответствовал ориентации на "альтернативную школу". Следует отметить, что логика построения интервью предусматривала постепенный переход от концептуальных формулировок философии образования к принципам, определяющим технологию педагогической деятельности.

В процессе интервьюирования проявилась характерная динамика: если в начале беседы с выпускником выбор отношения к предложенным суждениям не вызывал особых затруднений, то по мере продвижения к середине, и, тем более, к финалу интервью выбор оказывался все более затрудненным: выпускники стали задавать вопросы, не возникавшие на первом этапе интервью ("отвечать, как я лично думаю, или как есть?").

Трудность для участников интервью, по нашему мнению, заключалась уже в самой попытке студента свести свою личностную позицию с нормами, наблюдаемыми им в реальной педагогической деятельности. Причем, как нам показалось (об этом говорили и сами

интервьюируемые), личностная позиция во многом складывалась из опыта участия выпускника в реальном педагогическом процессе в качестве ученика, а декларируемые нормы педагогической деятельности были познаны через участие выпускника в педагогическом процессе в качестве учителя-практиканта. Эти источники многих суждений в финале интервью - в отличие от открытой личной позиции в начале опроса - легко угадать по таким, например, комментариям студентов выпускного курса: "...как нам говорит наш учитель, есть то, что вы хотите, но есть и то, что надо"; "...нельзя идти на поводу у детей"; "...оценка всегда была принята, а решать на что ее заменить - не нам решать".

Подчеркнем, что результаты интервьюирования показывают внутреннюю конфликтность философии и идеологии педагогических изменений. Готовность студента выпускного курса к "новому" философскому переосмыслению педагогической деятельности сталкивается с его же собственной неготовностью к переосмыслению наличного "арсенала" педагогических постулатов. Глубоко в сознании студента заложена потребность в сохранении status quo - власти учителя над ребенком. Является ли эта потребность воспроизведением той среды, в которой учится завтрашний выпускник, или она порождена той доминирующей педагогической философией, которая характерна сегодня для нашего общества - вне зависимости от "альтернативной" или "традиционной" направленности этой философии?

Материалы опроса показывают, что ориентированный на ценность успеха студент выпускного курса чаще всего является личностью, находящейся в состоянии сильных идеологических колебаний. Гуманизировать школу? Перенести проблемы ребенка в центр своей педагогической деятельности? Эти и им подобные философско-педагогические искания часто сочетаются в ответах выпускников с риторической формулой "пока еще не обойтись" - как в отношении авторитарного стиля учителя, так и в отношении традиционного распорядка жизни любого педагогического учреждения.

Потенциал перспективного конфликта просматривается и в столкновении достаточно распространенной среди интервьюируемых установки на новаторство (изменения), с одной стороны, с достаточно фундаментальным ценностным одобрением "святая святых" школьного традиционализма (класс - порядок - отметка) - с другой. При этом отличия между интервьюируемыми носят скорее психоло-

гический характер. Зато как субъекты педагогической деятельности (пусть даже и не окончательно сформированные) студенты выпускного курса стоят "разными ногами" в разных педагогических мирах.

Естественно, что незримым результатом интервьюирования являлось введение будущих участников Практикума в его проблематику, возможность для авторов сценария предположить вероятное разделение команд, запуск рефлексивного процесса по теме Практикума, фиксирование исходной позиции выпускника для организации ее экспертизы и консультирования.

4. Анализ события: алгоритм игровой деятельности и степень транзитивности результатов

На входе в зал участников Практикума ждал макет сказочного придорожного камня с надписями: "Направо пойдешь...".

Исходное состояние игрового поля представлено шестью секторами: "Группа 481", "Группа 482" - студенты выпускного курса в привычном для них делении на учебные группы; "Консалтинговая фирма" - преподаватели колледжа, "Ведущие" - сотрудники Центра прикладной этики, а так же "Пресс-центр" и "Орггруппа".

4.1. Об "основном вопросе" анализа, или аналитики между "гамлетизмом" и "донкихотством".

Исследователи игровой методологии давно уже заметили две особенности анализа любой гуманитарной игры. Во-первых, отсутствие общепринятого языка описания процесса и итогов игровой деятельности. Во-вторых, невозможность определения итогов личностного развития участников, не зафиксированного никакими наглядными результатами.

В играх с концентрированным этическим содержанием необходимо отметить и третью особенность, связанную с кодексом этико-прикладного эксперимента. Участники игры ставят эксперимент на самих себе, и уже потому их психика может не справиться с неожиданным для себя самого собственным образом, "открывшимся" в игровом зеркале, - уже из сказок они помнят "ты прекрасна, спору нет, но на свете есть..." Кроме того, участники игрового моделирования подвергаются еще и значительному моральному риску, - в ситуации гиперсвободы, порождаемой игровой деятельностью, они открывают себя друг другу больше, чем это принято в реальной педагогической практике, и потому могут оказаться в значительной степени безза-

щитными в послеигровой реальности. И дело авторов игры не просто выразить благодарность всем, рискнувшим собой, но и защитить их: (а) друг от друга, (б) от вполне вероятной рационалистической беспощадности самих аналитиков.

Основной вопрос, организующий "анализ события", - тот же, что ставился в качестве основного во время итоговой коллективной рефлексии участников Практикума. Его проблемность мы обозначим здесь с помощью вопросительных знаков к двум "составляющим" в названии проекта: **НОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ ВЫБИРАЕТ (?) УСПЕХ (?)** Показательно, что на итоговой рефлексии одного из практикумов кто-то из студентов спросил: "А зачем, все-таки, на входе в зал стоял макет придорожного камня с надписью-прогнозом "Направо пойдешь..."? Это еще одно основание для вопросительного знака после слова "выбирает", вопроса, проблематизирующего сам факт определенного предпочтения через акцентирование двух ипостасей акта выбора - "аффективность" и "взвешенность".

Вопросительный знак к слову "успех" служит, во-первых, самоограничением авторов проекта в аналитическом соблазне обвинить участников Практикума в забвении ключевого понятия. Было бы слишком наивным со стороны авторов предположить, что студенты выпускного курса сразу же заговорят на языке собственно проблемы педагогического успеха. И теория, и практика нашей школы лишь изредка "вспоминают" об этой проблеме. Известная нам на старте проекта русскоязычная библиография содержала всего две книги, из которых одна - переводная, а вторая - обобщение личного опыта. Не говорит ли сам этот факт об эмбриональном состоянии педагогической рефлексии в этой проблеме? Во-вторых, знак вопроса действительно означает наше исследовательское вопрошание, предполагающее аналитическое сомнение даже по поводу очевидных результатов игры. Сомнение, отражающее лишь постановочный этап исследовательской задачи, на котором сами авторы еще должны продвинуться в операционализации - говоря социологическим языком, или в конкретизации - говоря языком прикладной этики, понятия успех применительно к ситуациям педагогического самоопределения и к этосу педагогического успеха.

"...И вянет, как цветок, решимость наша в бесплодье умственного тупика". Не позволяя себе впасть в "аналитический гамлетизм", предпочитая в этом случае скорее грех "донкихотства", выде-

лим все же важнейшие аспекты основного вопроса, приоритетные для "анализа события": (а) "узнают" ли участники Практикума в своих собственных решениях и действиях, связанных с различными этапами игрового самоопределения, проблему педагогического успеха - или же "растворят" и "утопят" ее в традиционных темах педагогики? (б) востребуют ли и студенты, и преподаватели, вовлекаемые в нестандартную ситуацию самоопределения, собственно консультативную функцию знания и опыта, непосредственно характеризующую культуру выбора, - или же продемонстрируют нигилизм молодости, с одной стороны, патернализм зрелости - с другой? (в) насколько осознанно участники Практикума обозначат смыслы своих ответов на игровые задания - обозначат, естественно, вербально.

4.2.1. На первом этапе алгоритма игры участникам Практикума было предложено определить свои предпочтения к одному из типов профессиональных педагогов, условно названных "люди порядка" и "люди игры". Предполагалось, что свое исходное положение на игровом поле, выражающее принадлежность к одной из учебных групп, участники изменят, создав новые команды - в соответствии с ответом на вопрос "с каким из этих двух типов учителей Вы предпочли бы сотрудничать в школе?". Этот первый из серии шагов самоопределения стимулировал - через его обоснование каждой из команд - позиционную рефлексию.

Характерно, что команда "Люди порядка" в своем тексте по результатам этого этапа дала, прежде всего, критику противоположной позиции. "Люди игры" воспринимались здесь как экспериментаторы с судьбами детей, не всегда предвидящие последствия отхода от "порядка", т.е. от правил, проверенных опытом и наукой. Позитивная аргументация своего выбора связана у этой группы с возможностью для "людей порядка" четко определить цель и способы достижения.

Команда "Люди игры" начала свой текст с акцентирования осознания рискованности позиции и готовности пойти на риск своей профессиональной репутацией, добрым именем - ради состояния радости от творчества, от необычности результатов эксперимента с детьми. Допуская возможность неудачи от нововведений, приводящую к статусу "белой вороны" в обществе и сообществе, участники команды выдвинули тезис: "Мы чтим традиционные правила, но суть педагогической работы заключается не в правилах, а в творческом подходе к ним".

Итак, формальное разделение на учебные группы было заменено личностным. При этом, как и предполагалось, разделение по позициям оказалось не совпадающим с разделением по учебным группам. В свою очередь, вновь образованные команды не столько определились к предложенным типам, сколько проявили доминирование либо критического, либо позитивного начала в рефлексии ситуации выбора.

4.2.2. Второй этап игрового самоопределения непосредственно опирался на материалы интервьюирования. Сформированный на предыдущем этапе состав команд должен был проэкспертировать два достаточно типичных образа выпускника (какими они "сложились" при обработке результатов интервью) с более или менее определенными педагогическими философиями. Условно эти типы были названы как "уверенный" и "колеблющийся".

Первая из "философий" соответствовала вполне традиционной школе, - признающей определенные, устоявшиеся педагогические принципы и правила, порядок и задания, необходимость оценок и наказаний. Вторая "философия" - в соответствии с ее условным названием - не была тождественной не только первой, но и так называемой альтернативной школе. Ее позиция в отношении порядка, заданий, оценок, приказаний и т.п. содержала характеристики "но и...", "однако..."

В соответствии с игровым алгоритмом самоопределения участникам практикума было предложено, во-первых, идентифицировать себя с этими типами; во-вторых, отметить, какой из них преобладает сейчас в тюменских школах; в-третьих, высказать свое мнение о том, смогут ли в одной школе ужиться два этих типа "философий" и, в-четвертых, определить, совпадает ли избранный ими тип с типом учителя, преобладающим в той школе, из которой студент пришел в колледж.

Работая в режиме "примеривание на себя", команда, ранее назвавшая себя "Люди порядка", "раскололась" на "уверенных" и "колеблющихся". Таким был итог "узнавания" себя в социологическом "зеркале". Работая в экспертном режиме, команда определила как преобладающий в тюменских школах тип "уверенных". Далее команда выдвинула предположение о том, что два указанных типа педагогических философий в одной школе сосуществовать автономно не смогут, т.к. при их взаимодействии образуется некий средний тип.

Наконец, сопоставляя тип, преобладающий в школе, из которой пришли участники, с типом "философии", предпочитаемой ими самими, члены команды, называемой "Люди порядка", указали на несовпадение этих типов.

Команда "Люди игры" в социологическом "зеркале" себя не увидела ("не узнала"?) и попыталась нарисовать автопортрет методом гоголевской невесты. Это видно в самоназвании, вынесенном в заголовок отчетного (по этапу) текста команды - "Уверенно колеблющиеся". Работая в режиме "экспертизы экспертизы", команда попыталась объединить позиции по критерию разумности в реализации различных норм и принципов. Подчеркнем, что такое объединение трудно отличить от эклектического. Виноваты ли в этом - вряд ли планируемом командой - эффекте слабость метода снятия крайностей через "золотую середину" или же утопичность самой попытки "совмещения" разных систем в одной школе? А возможность такого совмещения участники команды допускают, полагая, что каждая из этих систем может привести к педагогическому успеху. Прогноз на "уживаемость" с любым коллективом с точки зрения авторов отчетного текста команды - положительный.

Несомненно, что сам факт необходимости конкретизировать предпочтения, совершенные на первом этапе, продвинул рефлексию участников Практикума. Продвинул за счет акцентов на реальные технологии, в которых воплощаются педагогические философии. Показательна и сама попытка участников "экспертизы экспертиз" не просто избежать альтернативности, что уже было проявлено в процессе интервьюирования, но и спроектировать третью позицию самоопределения, обосновать ее и категорически на ней настаивать. И уж не может не радовать слух аналитиков первое упоминание ключевого слова - "успех".

Но только "упоминание", ибо за ним скрывалось нечто противоречивое - то, что было отмечено в анализе результатов интервьюирования: готовность к переосмыслению "философии" при стремлении лишь "перекомпоновать" все тот же старый арсенал технологии. Этап второй наглядно продемонстрировал остроту игровой ситуации, за которой стоит неотрефлексированность явного противоречия конвергентно настроенных участников Практикума. Видимо, "успехи" разных систем не дают в случае их арифметического сложения прира-

щения успеха. Но сам факт весьма взвешенного самоопределения самооценен.

4.2.3. Третий этап алгоритма был, практически, прямо выведен на ключевые понятия темы этики педагогического успеха. В основе игрового задания-самоопределение к позициям и аргументам участников диалога "О Первом и Последнем в классе"- лежал одноименный текст С.Л.Соловейчика, написанный для Вестника "Этика успеха.

Суть позиции автора заключалась в проблематизации возможности для ученика быть одновременно успешным и - сохранять достоинство, ибо, по мнению автора, преуспевать в овладении знаниями без ущемления своего достоинства могут лишь 5 % учеников, способных к обучению, а остальные в той или иной мере приобретают знания лишь за счет террора оценки. Редко кому из учителей удастся найти или изобрести технологии работы с Последними без принуждения, соединить Знания с Достоинством. Большинству приходится жертвовать либо одной из этих ценностей, либо - другой. И основная забота учителя - судьба Последнего в классе, а с Первым все в порядке.

Ведущие практикума разыграли между собой диалог, в котором модельно противостояли "Школа Успеха" и "Школа Достоинства", - именно в отношении к этим модельным позициям и предстояло определить свои предпочтения участникам Практикума. Вновь сформированным командам необходимо было найти ответы на три вопроса: (а) Почему Вам и Вашим партнерам по команде предпочтительна именно выбранная Вами "школа"? (б) Хотели бы Вы, чтобы Ваша школа была такой же? (в) Как Вы считаете, возможно ли совмещение принципов той и другой школы в одном классе?

Команда участников с условным названием "Школа Первых и Последних" аргументировала свое предпочтение прежде всего тем, что такое разделение объективно: способности у детей разные; от природы есть лидеры и ведомые; детям присущ дух соревновательности (причем часто Первый и Последний, с точки зрения учителя и учеников, меняются местами). Тем самым был фактически аргументирован и положительный ответ на второй вопрос этого игрового задания. Что касается вопроса о возможности "совмещения", положительный ответ был аргументирован возможностью в таком случае развивать способности каждого.

Команда участников "Школа без Первых и Последних" предложила моменты уточняющей аргументации. В отчетном тексте было

отмечено, что искусственное - и раскалывающее класс - деление на Первых и Последних не должно подменять собой объективной разницы детей "способных" и "неспособных". Естественное разделение на "команду" и "лидера" также не должно трактоваться в понятиях Первого и Последнего.

Следует подчеркнуть, что обе команды "слегка испугались" встречи с проблемой, с ее очень рискованной для традиционной морали логикой. Открытому столкновению с реальной неразрешимостью (без потерь, в том числе и моральных) конфликта, атрибутивно для агональной культуры, обе команды предпочли смягчение конфликта с помощью уточняющих формулировок, "гуманизирующих" конкуренцию. Объективная острота проблемы от этого не исчезла. Разумеется, она не могла исчезнуть даже в результате сверхусилий участников Практикума и его организаторов, - это цивилизационный конфликт. Поэтому уже сама попытка поиска неконфронтационности во взаимодействии двух ценностных систем самоценна.

Анализ результатов работы над этим заданием позволил предположить, что в сценарии следующих Практикумов можно - и необходимо - включить более трудное задание : самоопределение к противостоящим концепциям внутри самой этики успеха, попытаться смоделировать для следующих Практикумов задание на проектирование норм как побуждающего, так и ограничивающего характера, которые только в своей целостности организуют подлинную этику успеха.

4.2.4. Следующий этап содержал задание, которое преломляло тему Практикума через необходимость самоопределения к двум педагогическим этосам, один из которых ("заповеди правой руки") выражал систему ценностей успешного, сильного, квалифицированного учителя традиционной советской школы, а другой ("заповеди левой руки") - систему ценностей учителя российского инновационного (альтернативного) движения. В предписании к заданию от участников требовалось: (а) усовершенствовать избранную ими систему и (б) попытаться найти в системе ценностей, избранной другой командой, правила, которые приемлемы и для них.

Первоначальный результат самоопределения не совпал с запланированным: практически все участники предпочли этос нетрадиционной школы. Ведущие попытались воздействовать на вновь сформированную команду, включающую практически весь выпуск-

ной курс, сначала чисто манипулятивно - лишь бы разделить ее, затем - содержательно, предложив отвечать сразу на второй вопрос задания. И "суперкоманда" разделилась. Выделившаяся команда поставила перед собой задачу моделирования "третьего этоса". В итоге обе команды отказались от альтернативного стиля педагогического этоса и смогли - как им казалось - осуществить конвергенцию.

Анализ итоговых текстов четвертого задания показывает, что и здесь - как и на этапе втором, и в процессе интервьюирования, - проявилось скорее всего основное противоречие модельной деятельности участников Практикума. Снова была предпринята попытка обреченного на эклектизм синтеза. В то же время морально-психологический аспект попытки самоценен настроением на неконфронтационность носителей разных педагогических этосов.

4.2.5. Пятый, последний, этап Практикума носил проективный характер. Его участникам, работающим в составе команд, сложившихся на предыдущем этапе, предстояло смоделировать свое "Утро после выпуска".

Три шага проектирования организовывали эту работу над "педагогической утопией". Сначала каждой команде необходимо было представить список проблем, с которыми, предположительно, они могут столкнуться в первые дни самостоятельной работы в школе. Далее, командам было предложено сформулировать в виде меморандума свои пожелания в адрес школ, в которых им предстоит работать после выпуска, используя метод "от противного" ("нам бы не хотелось, чтобы в этой школе...").

Для анализа итогов этапа самое важное - значительное совпадение результатов той и другой команды. В понимании проблем - "болевых точек" начального этапа профессиональной деятельности выпускника - это совпадение в таких задачах, как завоевание доверия у детей, право на эксперимент и творческую ошибку (риск?). В гранях образа идеальной школы - "не хотелось бы видеть в школе" разделение учителей на "первых" и "последних", разрозненность коллектива, формализм "мероприятий".

Наконец, командам предстояло составить проект, содержащий программу идеальной школы - "на месте" той, в которую возвращается выпускник колледжа. Проектирование планировалось по следующим направлениям: (а) принципы взаимоотношений выпускника с педагогическим коллективом, руководством школы; (б) принципы, на

которых должна строиться школа, если в ней учителя следуют разным педагогическим технологиям; (в) принципы взаимоотношений учителя с родителями его учеников.

По результатам работы команд над этим последним заданием была сформирована "Согласительная комиссия" для выработки "Меморандума", адресованного студентам следующих за выпускным курсов и школам, в которых участникам Практикума предстоит реальное "Утро после выпуска". В тексте этого обращения примечательны: принцип сотрудничества "новичков" и "стажистов", построенного на консультативной основе, - когда старшие ограничивают себя функцией консультантов и сами не стесняются учиться у начинающих педагогов; принцип договорного сосуществования взаимодействия носителей разных педагогических систем; принцип союзничества родителей и учителей во имя ответственности перед ребенком.

4.2.6. Особое внимание в анализе практикума следует уделить значению экспертной системы "Консалтинговая фирма".

Прежде всего, подчеркнем, что "команда преподавателей" вольно-неволью приняла на себя самую рискованную роль, отраженную в ее названии. Именно роль, ибо в анализе игровой деятельности этой команды речь идет только о моделируемом образе. Но ведь за ролью стояли реальные люди, и их психологические нагрузки на игре вряд ли уступали напряженности состояния студентов.

Подчеркнем далее, что один из самых острых конфликтов на игре сформировался там, где его, скорее всего, не ожидали ни студенты, ни преподаватели, - это был один из авторских "секретов", рассчитанный, разумеется, на самоотверженность педагогов и администрации, на их стратегическое видение в проблеме собственного педагогического успеха.

Речь идет о весьма удивительной (если это удивление не было имитировано самими педагогами) ситуации, в которой ориентированные на изменения студенты уклонились от сотрудничества с опытными педагогами, настойчиво предлагающими им минимизировать трудности поиска за счет известного педагогического опыта и знаний. Самое легкое объяснение - студенты избегали предлагаемого им патернализма, не зная (и не ожидая от своих учителей) о потенциале собственно консультативной функции педагогического знания. Но нельзя не задуматься над более трудным объяснением: способны ли в принципе современная педагогическая теория и практика дейст-

воват именно в режиме консалтинга, обязательного применительно к проблеме успеха в условиях глобального изменения самой модели Успеха? Об этом - в следующем разделе, а здесь обратим внимание и на заметную ролевую динамику игровой деятельности учителей, и, что примечательно, на известную скоординированность действий представителей "фирмы" с представителями команд в составе "Согласительной комиссии".

5. Обобщающие выводы

В этом разделе мы попытаемся свести фрагментарные аналитические характеристики в целостный эскиз, выделяя черты проявленной на Практикуме модели педагогического успеха.

5.1. Можно ли, апеллируя к "молодому поколению" учителей, понять природу различных моделей педагогического успеха? Можно ли, прибегнув к "игровой" технологии, попытаться смоделировать сами модели в их чистом виде, попытаться их прожить, примериться к ним, спровоцировать коллективную рефлексию ценностного обоснования самих моделей? Наконец, можно ли всему комплексу этих проблем придать дидактический характер?

И, конкретнее, является ли сегодня Педагогический колледж той институцией, которая готовит личность, ориентированную на успех? Не является ли он институцией с функцией прямо противоположной, - не воспроизводит ли педагогический колледж всей своей деятельностью ригористическую систему педагогического властвования с выраженными авторитарными и догматическими установлениями? И какой - в этом варианте - эстафеты педагогической культуры можно ожидать от проходящего такую школу авторитарной подготовки выпускника, кроме той же самой, авторитарной? И где же тогда гордое и уверенное : "Новое поколение выбирает успех"?

Эти жесткие вопросы нельзя не задать ни на старте всего цикла экспертных практикумов, ни в финале первого, - анализируемого в этой статье, - из серии Практикумов. На наш взгляд, уже самые первые ответы, полученные в процессе анализа, дают возможность скорее отвести жестокие подозрения, чем поддержать их. Проживание в игровом режиме ситуаций начального этапа вхождения выпускника в профессию проявило две основных модели педагогического успеха, существующие в профессионально-нравственной культуре нового поколения педагогов.

5.2. Пытаясь выразить достаточно емко и с высокой степенью аппроксимации суть глобальной педагогической тенденции к изменению, возьмем на себя смелость предположить: мы являемся свидетелями формирования нового - рефлексивного - типа субъекта педагогического успеха. Главное в нем заключается, во-первых, в отказе от принципа воспроизводства педагогических философий и педагогических технологий и, во-вторых, в отказе от принципа чисто бинарной оппозиционности традиционализма и инновационности в педагогике и жесткого следования той или иной системе.

"Рефлексирующий выпускник" - участник Практикума - не может сделать выбор старого образца, симулировать выбор на одном из двух полярных направлений; все предложенные на разных этапах алгоритма Практикума операционализации самоопределения выбора в "черно - белом" режиме не дали конструктивных результатов.

5.2.1. Возьмем, например, выбор между двумя типами: "Люди порядка" и "Люди игры". Казалось, для каждого из участников он был осуществлен с изначальной легкостью. Однако групповая рефлексия внутри образовавшихся команд возбудила общую потребность в серьезных коррективах характеристик и первого, и второго типов и фактически привела к отказу от их полярности. Результат - смешанные (правда, по разным основаниям) типы, которые в силу своего синкретизма уже не отвечают исходной типологизации. Иными словами, новая модель успеха уходит от принятия этой полярности в профессиональной педагогической деятельности.

5.2.2. На том этапе алгоритма Практикума, который был посвящен диалогу о двух типах школы (класса), "выстроенных" относительно проблемы Первого и Последнего, обнаружен, по сути, тот же результат. При этом новая модель педагогического успеха больше озабочена фигурой учителя, чем ребенка, и школа без "первого" и "последнего" учителя вызвала куда более острые дискуссии, чем классификация учеников как "первого" и "последнего". Однако и во втором случае участник Практикума не выбирает свое отношение к такого рода квалификации в заданной логике, а лишь рефлектирует, чаще всего формулируя для себя смешанный тип приоритета: "чистые" версии двух типов школ (классов) не получили доминирующего внимания.

5.2.3. Выбор между ценностными основаниями традиционализма и новаторства ("заповеди...") проявил еще одну составляющую

новой модели успеха - нежелание конфронтационности. Поскольку "рефлексирующий выпускник" (видимо, на следующих Практикумах стоит говорить уже о "рефлексирующем учителе", что более точно отражает ситуацию проживания "Утра после выпуска") ориентируется не столько на нормы педагогической практики, сколько на ценности педагогической философии, выбор в пользу этоса альтернативной школы был осуществлен практически всеми участниками с очевидной легкостью. Однако это был аффективный выбор: многие быстро от него отказались - ибо оба этоса надо было либо целиком принимать, либо целиком отвергнуть - и создали новую команду.

5.2.4. Проектировочный этап алгоритма показал доминирование новой - рефлексирующей - модели успеха в игровом сообществе выпускников.

Проекты-утопии, если отвлечься от их редакционного оформления, во многом сходны и легко поддаются слиянию. Участники различались между собой скорее по индивидуальным психологическим чертам - по типу опасений и ожиданий от "Утра..." - и были похожи с точки зрения типа "рефлексирующего выпускника".

5.3. Итак, формирующаяся рефлексивная модель педагогического успеха соответствует, очевидно, цивилизационным изменениям и отражает переходное состояние нашего общества. В ситуации превращения в массовое явление такая модель может привести к неожиданным результатам и в школе, и в обществе. Пока же она еще не зарекомендовала себя на педагогической арене и, возможно, не выдержит - по многим аспектам - конкуренции с авторитарной системой прошлого и педагогической гибкостью альтернативизма в настоящем.

Возвращаясь к обозначенным в начале этого раздела двум моделям педагогического успеха, отметим, что первая складывается из того, что выпускник видит перед глазами (реальная педагогическая деятельность в колледже) и слышит ушами ("гуманистическая педагогика", "новая школа", "новые технологии" и т.п.), а вторая - из того, что каждый выпускник предпочтет в "увиденном" и "услышанном", отрефлексирует и сформулирует как свой тип учительства, свой тип успеха.

Насколько эта рефлексивная модель продвинута на фоне того, что студент воспроизводит по логике "сосуда знания", покажет будущее. И оно же решит судьбу двух вопросительных знаков в заголовке проекта.

5.4. Какова аргументация этих выводов с точки зрения результатов анализа динамики игровой деятельности?

На Практикум пришли студенты выпускного курса, для которых, как полагали авторы, не характерен рефлексивно-дискурсивный тип деятельности. В свою очередь, для преподавателей, полагали авторы, вероятно, характерны "опекунские", патерналистские настроения в отношении вовлеченных в необычную ситуацию студентов. И для тех, и для других более чем вероятно настороженность в отношении намерений авторов Практикума и, особенно, гуманности способов их взаимодействия с участниками. О предполагаемых трудностях игрового моделирования, прогнозируемых самими авторами, сказано в разделе 2.

5.4.1. Как уже было отмечено, процедура самоопределения - суть каждого игрового задания и их транзитивности в целом. Следует отметить, что весь ход Практикума характеризуется синкретичным типом самоопределения. Это значит, что в действиях участников фактически переплетались (а) аффект (эмоции); (б) более или менее отрефлексированные предпочтения и интенции, выраженные в индивидуальной (морально-психологической) ориентации того или иного студента на традиции или новаторство; (в) рационально-взвешенные, реалистические процедуры примеривания своих ожиданий к объективно сложившейся педагогической ситуации в городе. Показательно, что эти составляющие самоопределения по своему удельному весу на том или ином этапе Практикума проявляли себя по-разному. Нельзя, однако, сказать, что Практикум проявил сильную тенденцию транссубъективного движения (равно как и интерсубъективного) от аффективного к взвешенному состоянию выбора (самоопределения).

5.4.2. Содержательная метаморфоза с темой педагогического успеха более динамична и эффектна. Авторы полагали, что ее можно и нужно провести буквально через каждый этап работы участников Практикума. С одной стороны, можно сказать, что это намерение осуществилось. Аргументами в пользу такого вывода являются, в первую очередь, итоги самоопределения участников к диалогу о Первом и Последнем и весьма категорическое желание участников не принимать "опекунства", которое первоначально являлось основным "товаром" фирмы консультантов.

С другой стороны, следует подчеркнуть, что понятие педагогического успеха реально функционировало на этапах Практикума

нередко не через операционализации и конкретизации, но через свои паллиативы. В прямой своей формулировке тема педагогического успеха - как стремления к достижению, конкуренции результатов, готовности к риску, потребности в договорных отношениях ("правилах игры") и т.п. - не была "услышана" в начале Практикума; во многом "не услышанной" она осталась до конца. Точнее говоря, оставалась таковой до тех пор, пока игровые задания прямо не выводили участников Практикума на идеи риска, контрактных отношений и т.п., но и в этих случаях понятие успеха "не узнавалось" как инвариант своих составляющих. Наиболее дискурсивными составляющими темы педагогического успеха для студента выпускного курса являлись его интересующие составляющие (а именно - "авторитет" в его "данном", а не "заработанном" виде, "доверие" в его контрактуальном, а не "заработанном" виде и т.д.).

5.4.3. Все игровое сообщество Практикума в его движении от первого этапа к последнему отличало состояние односторонней готовности к культурному и педагогическому изменениям. Попросту говоря, ожидания больших привилегий и гарантий в отношении субъектного изменения, но в меньшей степени - во вне. Особенно это проявлялось в ожиданиях большего потенциала доверия в отношении себя (в первую очередь, со стороны педагогического коллектива и директора тех школ, в которые выпускники будут распределены), но неготовности обеспечивать формирование доверия учеников, тех, кем они будут управлять в школе.

В качестве примера сравним начало и финал работы. Начальный этап Практикума: поле, соединяющее участников игры, располагалось внутри "меры" и "способности" к импровизации. В процессе "примеривания на себя" разных систем философско-педагогических ценностей конфликтное поле переформировалось в дихотомию: управление педагогическим процессом - доверие. Проективный (заключительный) этап Практикума показал, что поле "управление - доверие" из субъективного состояния было обращено в объективное. Это означает, что педагогическая ценностная система "примеривалась" в ходе практикума дважды: выпускник как субъект ценностной системы, выпускник как объект доминирующей системы педагогических ценностей.

5.4.4. Конечное состояние Практикума зафиксировать достаточно сложно. Это связано с тем, что, как нам представляется, конеч-

ное состояние не совпало с формальным окончанием Практикума, а оформилось раньше - в тот момент, когда участники Практикума перешли к прожеktivному "проживанию" своего выбора, совершенного в предшествующих заданиях. Процедура "примеривания на себя" разных систем педагогических ценностей оказалась менее болезненной, чем процедура "размещения" себя или же "перемещения" себя в ту или иную систему.

Наиболее яркий пример: ожидания выпускника от первого столкновения с самостоятельной педагогической деятельностью, выраженные через доминанту "страха"; здесь четко просматриваются две категории ожиданий - от встречи с классом и от вхождения в педагогическую среду. Отсюда проистекают рекомендации, переданные "Заказчику".

Проект еще не завершен, но благодаря первым его шагам уже становится очевидной витальная потребность в инсталлировании в сегодняшнее российское общество как самого "успехологического" дискурса, так и, возможно, в первую очередь, дискурса педагогического успеха.

Условия жизни трансформирующегося общества, как показывает опыт последних нескольких лет, оказывают незначительный эффект на переструктуризацию личности своих базовых жизнесмысловых и достижительных установок.

"Молодое поколение" остается в этом смысле последней надеждой. Но как велик здесь риск воспитательной ошибки!