**Ценностное измерение системного эксперимента в образовании. Эксперимент в контексте традиции**

Захарченко М.В.

Эксперимент и экспериментирование в образовании - явление не новое. Экспериментальный метод укореняется в педагогике тогда же, когда методология позитивного познания проникает во все сферы общественных наук, - основания, каноны и ограничения чему задают неокантианцы. Уже на рубеже веков мы с полным основанием можем говорить о завоевании экспериментом "прав гражданства" в педагогической теории и практике. Так, Вахтеров вырабатывает канон эксперимента в педагогике по образу и подобию эксперимента в естественной науке: наличие модели явления, в которой связывается система условий с системой результатов, наличие гипотезы, в которой устанавливается причинная связь между изменением какого-то параметра условия с каким-то параметром результата, проведение серии проб с измененным параметром и без оного, обоснование устойчивой связи условия и результата, подтвержденной серией опытов. Существенным в этой концепции "естественного" эксперимента является то, что он ведется в условиях обычного урока, и его ограничивающей рамкой является устойчивая форма, определяемая как "педагогический идеал", вырабатываемый иными методами. Педагогический идеал не является предметом эксперимента и экспериментирования.

Экспериментальная работа, широко развернувшаяся в Санкт-Петербурге в 90-е годы, имеет иной характер. Мы должны говорить здесь о системном эксперименте. Речь идет о чем-то большем, нежели экспериментальный метод исследования педагогической реальности с целью оптимизации путей достижения педагогического результата, - речь идет о возможностях экспериментального метода как средства системной трансформации образовательного процесса, педагогической системы. Системный характер современного эксперимента проявляется прежде всего в том, что каждое образовательное учреждение, вступающее на этот путь , должно представить свою концепцию. Нормативным определением организации экспериментальной работы в масштабе региона становится определение "экспериментальная площадка по отработке концепции"; ведущей идеологией и методологией экспериментальной работы - идеология и методология педагогического проектирования. Нас здесь будет интересовать именно концептуальный уровень проектирования экспериментальной работы. Как возникают отрабатываемые на наших площадках концепции? Что за тип деятельности обеспечивает их производство и принятие в качестве руководства к действию в рамках образовательного учреждения? Что представляет собой такое концептуальное экспериментирование в историко-культурной перспективе?

Идеология и технология экспериментальных площадок в образовании впервые ясно заявлена в работах ВНИК "Школа" под руководством Э.Днепрова в конце 80-х годов. В концепции ВНИК, однако, отчетливо проявились прямые преемственные связи по крайней мере с двумя значительными и по духу сходными историко-педагогическими явлениями - методологией организационно-деятельностных игр в образовании (70-80 г.г. ХХ века) и движением альтернативной педагогики рубежа веков. Все три феномена объединены следующими общими характеристиками - устремленность к концептуальному творчеству, признание его самоценности; самоценность "нового" и его безусловная приоритетность перед "старым", дихотомичность деления историко-культурного процесса на "традицию" и "современность" с ценностной ориентацией на "современность", причем "современность" мыслится как открытая в "будущее" и закрытая по отношению к "прошлому".

Я позволю себе привести контекст, в рамках которого задает идею и дух движения педагогической альтернативы Певзнер (Новгород, 1996). Педагогическая альтернатива - как духовная эволюция или духовная революция - связывается с отрицанием старых ценностей. Замена старых ценностей новыми в реальном процессе "предстает как слом традиционных установок и ориентаций, как разрушение каких-то традиций и их замена чем-то иным".

Здесь важно остановиться и задуматься о масштабах и характере декларируемых изменений. Чем "иным" должны заменяться традиции? Другими традициями же? Или речь идет об отказе от формы традиционности вообще?

Автор проясняет позицию: "с.15. Подлинно релевантные педагогические альтернативы носят интернациональный и перманентный характер, поскольку находятся в постоянном движении, не знающем национальных, культурных, религиозных границ, отражают логику и общие тенденции педагогической теории и практики...Это, однако, не означает, что альтернативные модели и системы не несут отпечаток национальных, региональных, религиозных, мировоззренческих особенностей, не отражают своеобразия авторских позиций.". Певзнер говорит о синонимичности употребления терминов - реформационное движение, педагогическая альтернатива, аксиологическая революция.

Позиция вполне определенна. Речь идет о кардинальном обновлении. Об обновлении, не имеющем аналогов в прошлом, обновлении , о котором можно сказать, что это не движение в рамках истории, но шаг за пределы исторического.

Идеи педагогической альтернативы или аксиологической революции в образовании имеют своих ясно узнаваемых предшественников в идеологии "конца истории", заявленной в первой трети Х1Х века французскими историками Гизо и Тьерри, развитой и переработанной Карлом Марксом, не чужды этой идее основоположники социологии О.Конт и Г.Спенсер. В разных вариантах речь идет об идеале единого человечества, не знающего национальных, религиозных, культурных ограничений. Почему так важно уничтожение этих границ? В идеале единого человечества содержится как минимум две важные идеи - идея обобществления в масштабах всего мира и идея освобождения от всех природных ограничений - как биологических, так и естественно- исторических. Афоризм гласит - в историческом своем бытии человек принадлежит общности, в бытии пост историческом - общность будет принадлежать человеку. Национальные, религиозные, культурные ограничения - это знаки принадлежности человека к естественно историческим общностям, над которыми он не властен. В послеисторическом бытии они должны исчезнуть как границы, хотя могут сохраниться как "различия", однако преодолимые в меру желания человека выйти за их пределы. Певзнер еще ярче определяет - как "отпечатки", видоизменяемые и приводимые в любые произвольные сочетания по воле человека, самостоятельно творящего свое историческое бытие. Эти отпечатки в пост историческом бытии не могут стать "границами" ни для кого и никогда. Пост историческое бытие - бытие "открытое". Продолжим цитирование: "Альтернативный взгляд на педагогическую теорию и практику принципиально отвергает возможность создания всеобъемлющих, универсальных, законченных систем." (Певзнер) "Правда, такая линия поведения трудна, она внушает меньше доверия толпе, менее привлекает средние умы, составляющие большинство и находящие более удобным верить в окончательную систему, на которую можно вполне положиться, которая не требует никаких поправок, которая совершенна и неизменна". (Певзнер, цит. О.Декроли).

Это цитирование проясняет смысл аксиологической революции, о которой идет речь. В традиционном ценностном сознании ценности мыслились превосходящими индивидуальную меру, они всегда имели масштаб религиозный, национальный, культурный. Революция меняет меру ценности, ценностной масштаб: мерой ценности становится индивидуальное ценностное сознание. Лукавством, однако, было бы утверждать, что отменяется абсолютность ценностного сознания - в какой мере сознание ценностно, в такой оно абсолютно.. Попробуем ценностным образом отнестись к цитате Декроли - это не более чем манифест индивидуального ценностного сознания. Программа открытого ценностного сознания также может быть описана в терминах системы, а далее уже дело техники представить эту систему в виде "окончательной", которая "так легко воспринимается средними умами". Возможности же техники безграничны... Дело, однако, не только в традиционной склонности человека к определенности бытия. Если смотреть правде в глаза, границы не уничтожаются, - они перемещаются в сферу интерсубъективности.

Идея концептуального экспериментирования возникает именно в этом контексте. Пафос концептуального творчества направлен на решение проблемы интерсубъективности. Задачи отработки концепции лежат в плоскости построения такой системы коллективного действия, которая учитывала бы индивидуализированный масштаб ценностного сознания, что требует тщательной разработки технологий, обеспечивающих устойчивость системы, ответственность за целостность которой каждый из ее участников берет только в той мере, в какой возникающее ценностное поле соответствует масштабу, полагаемому его индивидуализированным ценностным сознанием. Исходя из сказанного, отнюдь не удивительно, почему в таких технологиях по необходимости центральное место занимают механизмы управления процессами индивидуализации ценностного сознания, что ярко проявляется, например, в методологии организационно-деятельностных игр в образовании.

Наш анализ проясняет одну черту концептуального экспериментирования - прискорбную недооценку прошлого опыта, укорененного в традиции, а равно и самой традиционности как формы общественной организации деятельности( здесь и далее, везде речь идет о педагогической традиции). В практической сфере эта недооценка проявляется в том, что контекст традиции здесь учитывается только в той мере, в какой в ограниченных пространственно-временных рамках поля экспериментирования содержания и ценности традиции присутствуют в формах индивидуализированного ценностного сознания. Культурно-историческая ситуация в России, однако, такова, что эти ценности чаще всего осознаются как естественно-исторические, метафизические или нормативные. В поле концептуального эксперимента они проявляются как "общие, а значит, ничьи", а следовательно, не включаются в контекст развития. Как следствие, приходится наблюдать все большее и все более тревожащее вымывание культурного текста из пространства образования, интерес образования концентрируется на "как", на освоении успешных образцов действия, но не на "что", не на смыслах культуры. В сфере теоретической эта недооценка связана со значительным упрощением понятийного содержания термина "традиция" при попытках его научного определения. Пример: "Педагогическая традиция - особая форма педагогической деятельности, возникающая в результате многократной повторяемости педагогически целесообразных действий, поведенческих актов, которые закрепляются в сознании как определенный педагогический стереотип. (Медведев, Ставрополь,1995. Переоценка ценностей как социальный феномен).". Мы, по сути имеем дело с неоправданной редукцией понятия "традиционный" к понятию "стереотипический". В этой редукции теряется двусоставность традиции как такой формы деятельности, которая обеспечивает, с одной стороны, наследование опыта культурного творчества поколений, а с другой стороны, воспроизведение субъекта культурного творчества. В живом языке слов "традиция" существует в контексте наследования полноты живого культурного опыта от поколения к поколению. Речь идет не только о "передаче" накопленного культурного богатства, но и о вступлении в права наследования, об умении наследника строить свою деятельность на основе этого богатства так, чтобы хранить и умножать его, но не расточать. Педагогическая деятельность занимает важное место в обеспечении присвоения полноты опыта культурного творчества поколений. Предметом наследования в человеческом обществе является не только система материальных условий деятельности, но и ее формы. Форма деятельности - это процесс, который фиксирует отношение индивидуального и общественного проявления человеческой сущности, сущность же человека заключена в его деятельной свободе. Посему и присвоение культурного опыта, наследование форм деятельности в принципе невозможно без реального осуществления творческой деятельной свободы - никакая традиция не обходилась без индивидуализированного ценностного сознания и опыта культурного творчества. Сущность традиционности отнюдь не в отрицании личности, творчества и обновления, но в устойчивости принципов управления процессами индивидуализации наследуемых форм и универсализации индивидуального опыта. Концептуальное экспериментирование вторгается именно в эти принципы, именно их устойчивость подвергает отрицанию, упрощает их природу, сводя к образцам и стереотипам. Природа указанных принципов, однако, сложнее: ее невозможно осознать в контексте социологической модели человека как "биосоциального существа", необходимо принять к рассмотрению еще одно измерение человеческой сущности - измерение духовное. Чтобы проанализировать сущность традиционности в таком контексте, необходимо отказаться от прогрессистской модели историко-педагогического процесса как борьбы "реакции и прогресса", или , в либеральном варианте, "образованности и невежества", но обратить внимание на другую дихотомию - "фундаментального" и "массового" образования, ввести в рассмотрение фигуры "хранителей традиции",более пристально вглядеться в приоткрытую еще Платоном проблему "воспитания царя" - и тогда для нас откроется историческая перспектива наисовременнейшего вопроса концептуального проектирования - вопроса о формировании управленческого мышления средствами образования. Если мы сумеем различить принцип и материал в форме традиции, мы сможем воздать Богу Богово, а кесарю - кесарево: отнестись к принципу ценностным образом, а к материалу - активно-преобразующе, поскольку материал по определению есть то, что в деятельностном акте подлежит трансформации, и перестанем, может быть, изобретать велосипеды сфере гуманитарного образования.

Здесь следует обратить внимание на следующий факт - в стихийном концептуальном творчестве коллективы образовательных учреждений довольно часто воспроизводят содержания традиции, однако эти содержания чаще всего остаются фрагментарными, локализуются на уровне отдельных школ. На уровень региональной программы в Санкт-Петербурге это содержание пока не вышло. Хотя ныне уже существуют национальные и межрегиональные программы, ориентированные на решение проблемы традиционности в образовании, есть возможность включаться в них. Впрочем, интеллектуальный и кадровый потенциал педагогического Петербурга достаточно высок, чтобы сформировать свою региональную программу в этом направлении.

Российское образование требует не ломки педагогических традиций, а восстановления традиционности в образовании - мы как культура обладаем огромным богатством, в наследование которого не вступили. Но нет иных форм присвоения культурного наследия, кроме традиции.

Означает ли это отказ от эксперимента в образовании? Отнюдь нет. Эксперимент - традиционная форма традиционной науки. Необходимо только задать идеологический и методологический контекст эксперимента, чтобы он стал эффективной формой восстановления традиционности в образовании.

Организация экспериментальной работы в обрисованном контексте требует как минимум четырех измерений

концептуального проектированияν

теоретического исследованияν

ν программирования

планированияν

Концептуальное проектирование не должно сводиться к единократному действию - это процесс, сопровождающий деятельность на всех ее этапах. Оно включает в себя работу не только с проектами, но и с понятиями, не только с педагогическими идеями, но и с педагогическими идеалами и ценностями. Теоретическое исследование предметно ориентировано не только на социальные и технические аспекты работы, но и на фундаментальные проблемы развития образовательной системы - в аспекте историческом, историко-педагогическом, философском и философско-историческом. Именно на этом уровне должна решаться важнейшая проблема экспертизы экспериментальной работы. Идея историко-педагогической экспертизы образовательных проектов (И.А.Колесникова) находит в этом контексте достойное место. Программирование решает задачи обеспечения единства педагогического процесса, формирует систему связей различных его элементов. В настоящее время достигнуто связывание процесса, происходящего в школах, с такими институтами хранителей традиции, каковы музеи, академическая наука, университеты, Церковь. Этот процесс должен идти вглубь, система связей - усложняться. Планирование есть наиболее знакомая педагогу управленческая форма. Усложнение образовательной системы потребует от него выхода за пределы учебного плана и плана воспитательной работы в первую очередь к плану повышения квалификации и плану исследовательской работы, которые должны стать так же четко организованными во времени, как и привычные формы планирования.

Идея экспериментальной работы в контексте традиции может быть еще прояснена так - на наш взгляд, магистраль развития российского образования лежит там, где мы можем говорить о переносе в сферу массового народного образования содержаний и форм фундаментального образования, выработанных в той образовательной традиции, которой принадлежит Россия: обоснование ойкумены и хронологических границ этой традиции составляют предмет специальной работы. Важно лишь подчеркнуть, что в рамках указанной традиции хорошо отработаны механизмы ассимиляции иного культурного опыта, их необходимо, по крайней мере, знать, для того чтобы решать безусловно стоящую перед нами задачу межкультурного синтеза. Эта идея отчасти перекликается с идеями всеобщего высшего образования, фундаментализации общего образования (Субетто, Кинелев). Подчеркну, однако, что речь не идет о простом переносе образцов образовательных содержаний и форм с одной ступени на другую во времени истории или во времени развития личности. Материал может оказаться подвергнутым весьма существенной трансформации. Речь, однако, идет о движении внутри традиции - или, точнее, внутрь традиции, и на этом пути менее всего приходится говорить о ломке и разрушении, и более всего - об осознании оснований.