

**ФОРМИРОВАНИЕ
СУБЪЕКТНОСТИ
РЕБЕНКА СТАРШЕГО
ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ
ОБРАЗОВАНИЕ**



ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ

ББК 74.2

Ф796

УДК 37.01

Формирование субъектности ребенка старшего подросткового возраста через образование: сборник методических материалов / Ред.: А.С. Титова, О.Е. Кускова [и др.] — М.: Ассоциация участников технологических кружков, 2022, 56 с.

ISBN 978-5-6048859-0-1

В данном сборнике представлены подходы по формированию субъектности подростков старшего возраста в контексте различных образовательных мероприятий и практик. Сборник подготовлен в рамках исследований субъектности, проводимых Инфраструктурным центром Кружкового движения НТИ. Среди авторов сборника — представители разных педагогических традиций и методологий работы с выстраиванием субъектности и проактивного поведения школьников. Сборник предназначен для учителей, наставников и руководителей технологических кружков, а также широкого круга лиц, интересующихся образованием и психологией подростков старшего возраста.

ББК 74.2 37.01

ISBN 978-5-6048859-0-1



9 785604 885901

© коллектив авторов, текст
Москва, 2022

Андрюшков А.А., Федосеев А.И. Вступительное слово. Позиция Кружкового движения (рус.)

4

Представление позиции Кружкового движения НТИ относительно формирования субъектности подростков. Обоснование необходимости анализа взглядов на субъектность представителей разных педагогических школ. Будущее образования, развивающего субъектность

Дженнаро С. A Rights-Based Approach to Young People's Agency and the School of the Future (англ.)

16

Построение системы образования, включающей принятие решений подростками. Школа как место формирования демократического общества

Интервью с А.Ю. Андрусовым. Субъектность подростков: рассуждения практика (рус.)

21

Субъектность подростков и способы ее развития, в том числе в массовой школе. Будущее индустриального образования

Иванчикова А. Педагогика Товарища (рус.)

27

Преобразование индустриальной модели образования. Кризис предпринимательской модели образования. Педагогика справедливости как основа образования будущего

Громыко Ю.В. Как сделать проектирование ведущим типом деятельности возрастного развития современного подростка (рус.)

38

Образование и мета-игры как способ формирования субъектности. Идея нового типа школы, развивающей субъектность. Школа как место развития исследовательской активности и рефлексивного сознания

Список источников

51

Список полезных ссылок

53

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО. ПОЗИЦИЯ КРУЖКОВОГО ДВИЖЕНИЯ

Андрей Александрович Андрюшков

кандидат политических наук, директор
центра Национальной технологической
олимпиады НИУ ВШЭ, научный
руководитель Инфраструктурного центра
Кружкового движения НТИ



Алексей Игоревич Федосеев

президент Ассоциации участников
технологических кружков



Тема развития субъектности у подростков является предметом серьезного внимания и магистральной линией исследований Кружкового движения НТИ на протяжении нескольких лет [1]. Кружковое движение организует проектные школы, олимпиады и фестивали — мероприятия, позволяющие участникам занять новые, не совсем привычные им позиции — встать на место технологических и социальных предпринимателей и энтузиастов своего дела. Здесь поощряется самостоятельность и исследовательские инициативы школьников, практикуются новые методы работы, формирующие у подростков ответственное отношение к миру.

[1] Подробнее о Кружковом движении НТИ: <https://team.kruzhok.org>.



С 2021 года группой экспертов из Кружкового движения и Высшей школы экономики ведется исследовательская работа по теме проактивного агентного поведения. В данном исследовании поднимается целый ряд вопросов. Как развитие подростковой субъектности будет отражаться на воплощении деятельной и осознанной свободы подростка? Какую роль в этом процессе играет школа? Как субъектность подростков соотносится с понятием дееспособности при несовершеннолетии актора? Как быть с феноменом длинного детства? Какие изменения системы образования нужны для развития субъектности? Почему ранняя субъектная позиция подростка до сих пор не норма и нужно ли менять такое положение дел?

Проекты по развитию субъектности реализуются командой Кружкового движения с 2014 года в различных форматах. Во-первых, это работа фонда «Полдень» с детьми-подростками из детских домов. Во-вторых, это работа с будущими технологическими лидерами страны. Оба формата предполагают работу со старшими подростками: детьми 14–17 лет, учащимися 8–11 классов российских школ. Опираясь на отечественную традицию мыследеятельностной педагогики [2] и общую установку на практико-ориентированное образование, для нас принципиально важно ответить на вопрос, при каких обстоятельствах ребята этого возраста начинают соприкасаться с реальным миром как субъекты деятельности.

Современное российское образование связано со школой запоминания. Школьники изучают большие массивы информации по каждому предмету, и знание усваивается именно в форме запоминания или в форме простых алгоритмов и использования простых инструментов для решения задачи. Такое образование не связано с тем, как реально устроена практика инженера, практика исследователя-ученого или практика социального предпринимателя. Кружковое движение, в свою очередь, старается работать с теми, для кого вопрос профориентации и социализации живой и важный, а не простая формальность.

У воспитанников детских домов нет опоры на семью, поэтому бессмысленно ожидать, что их социализация может проходить где-либо кроме детского дома. Воспитатель должен создавать специальные комплексные условия, чтобы социализация осуществлялась в детском доме и при этом проходила осознанно,

[2] Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. — Минск: Технопринт, 2000.

с возможностью показать подросткам, как устроен реальный мир. Социализация воспитанников детского дома должна давать им траекторию жизни и работы в реальном мире после выпуска из детского дома. Однако в действительности практика воспитания часто строится на адаптации к искусственной социальной среде самого детского дома, возможности выйти за ее границы почти нет. Получается абсолютно безопасное, защищенное от внешней среды пространство. И даже активное участие детских организаций, школ, волонтеров и спонсоров в жизни детского дома только усугубляет ситуацию, потому что, переступая границы детского дома, внешние акторы начинают прежде всего усиливать комфортность социальной среды, а не обучать воспитанников реальному действию за ее границами.

То же самое происходит и в школьной среде в контексте взаимодействия с инженерами и учеными, которые только лишь вовлечены в систему демонстрации своих знаний для запоминания. Даже решение сложных, интересных и творческих задач без представления о том, как устроена реальная практика, не дает возможности перейти подросткам в поле реальной деятельности. Вопрос перехода в поле реальной деятельности активно изучается в отечественной педагогике уже более 40 лет. Этот вопрос включает в себя определение того, какая деятельность осуществляется подростками: что они реально делают на уроках; что они делают, когда уроки закончились; что они делают, когда выходят из школы. Или же: что подростки реально делают, когда выбирают вуз. Реальное действие подростка должно быть таким, чтобы его собственный способ деятельности был, с одной стороны, культурным — подросток не должен демонстрировать деградацию культуры по сравнению с предыдущими достижениями человечества. С другой стороны, способ действия подростка должен давать ему возможность самоопределяться, целенаправленно вкладывать душу в то, что он делает. Сохранение двух этих принципов — это серьезная проблема, решение которой пытаются найти исследователи и практики деятельности педагогической.

Кружковое движение приняло вызов, согласно которому в инженерных вузах нужны такие молодые люди, которые не только хотят изучать инженерное дело, но знают, зачем они поступили в этот вуз и имеют цели, не ограниченные переездом в Москву или высоким заработком, — это те, кто действительно хочет заниматься инженерным делом. Для того, чтобы подростки осознанно выбирали траекторию своего

профессионального развития, необходимо создавать новые форматы, в которых школьники приобретут опыт реальной деятельности. И здесь возникает интересный феномен. В ситуации, когда ребенку озвучивают понятные правила действий в учебной ситуации (если он решает задачи, то получает за это пятерку, а не решает — получает двойку), ему понятна система правил игры, он себя чувствует достаточно комфортно. Когда начинается погружение подростка в реальную ситуацию, в реальный мир, где готовых правил нет, они пишутся и меняются по ходу дела, подросток вынужден удерживать свою позиционность, свои основания действия. В такой ситуации не будет учителя, который подскажет, каким инструментом или средством лучше воспользоваться. Для того, чтобы подросток смог в реальном поле, в реальных пробах в социальном, инженерном, исследовательском поле анализировать ситуацию и осуществлять деятельность, у него должна сформироваться культура субъектности.

“*Когда начинается погружение подростка в реальную ситуацию, в реальный мир, где готовых правил нет, они пишутся и меняются по ходу дела, подросток вынужден удерживать свою позиционность, свои основания действия.*”

Ключевой вопрос — где и за счет каких средств субъектная позиция формируется в реальном мире? Существует распространенное предположение, что для этого необходимо лишь «бросить» человека в реальную жизнь, и у него все сложится само собой. Но на самом деле вопрос, в какой момент человек субъектен в своей деятельности, а в какой — не субъектен, не имеет однозначного ответа даже для взрослого человека. В течение всей жизни и до самой смерти у человека может возникать вопрос о собственной субъектности. Мы исходим из того, что субъектность как способность осознанно удерживать свою позицию в деятельности, способность анализировать и выбирать те пространства реального социального мира, в которых необходимо действовать здесь и теперь, — это способность, которая должна быть выращена у подростка старшего возраста. В 17 лет человек уже должен иметь средства и способы, чтобы занять такую позицию в реальной, социальной, культурной и социокультурной деятельности.

В рамках Кружкового движения создаются специальные ситуации и пространства для формирования у подростков этой способности. Для

этого разрабатываются и применяются новые форматы обучения, один из них — проектные школы [3]. Проектные школы — это временные автономные зоны проектного действия детско-взрослой образовательной общности. Можно привести пример ситуации на одной из таких школ — невероятно важный, потрясающий и одновременно совершенно типичный для этого способа работы, — когда после недель работы над проектом, направленном на развитие конкретной территории, в ходе организованной рефлексии один участник сформулировал: «Мне сейчас 16 лет, и я только на этой школе впервые почувствовал смысл своей жизни». В такие моменты у подростков и рождается понимание, что они на самом деле хотят делать, у них собирается собственный образ движения и дела.

Возраст старшего подростка достаточно чувствителен для внешнего воздействия. Несмотря на то, что подростки постоянно пытаются отделить себя от взрослых, они одновременно пытаются присвоить тот образ социального поведения, социального «Я», который считают успешным. Например, когда значимый взрослый говорит подростку: «Если ты будешь таким-то, у тебя все в жизни получится. Если ты будешь другим, то будет похуже. А если будешь вот таким, то ты проиграл», — подростку предлагается понятный способ социального бытия. Однако, в отличие от взрослого человека, у подростка еще нет достаточного опыта и здравого смысла, чтобы критически отнестись к подобным предложениям. Поэтому другая важная сторона субъектности заключается в способности определять, обладает ли данный образ социального бытия и социального «Я», присваиваемый подростком, максимальной субъектностью. Подросток должен иметь средства различать «лже-субъектность» и подлинную субъектность, уметь рефлексировать и критически относиться к тем форматам социальной «упаковки», в которые его включают те или иные формы общности.

...другая важная сторона субъектности заключается в способности определять, обладает ли данный образ социального бытия и социального «Я», присваиваемый подростком, максимальной субъектностью.

[3] Подробнее о проектных школах и хакатонах, объединенных под названием «Практики будущего»: <https://practicingfutures.org>.



Все это открывает совершенно новые пространства для образовательных форматов, меняет базовые отношения в системе образования между учителем и учеником и по-новому позиционирует фигуру взрослого. Кто такой взрослый в контексте образования? Учитель влияет на формирование субъектности подростка, но такая деятельность обычно мало им рефлексирована и проработана. До сих пор педагогическое сообщество с трудом принимает идею о том, что подростки старшего возраста многое видят и замечают. Например, они видят, любит ли учитель свою работу или нет; они хорошо понимают, сколько в работе учителя осмысленного и неосмысленного. Очень легко и быстро школьники понимают, когда учитель лжет, а в какой момент на самом деле совершает подвиг. Другими словами, для подростков важен не сам чистый процесс обучения, а в том числе и его социальная оболочка — на нее школьники обращают внимание, следят за ней и в ней воспитываются. На практике мы зачастую видим неумение учителя выстраивать эту социальную оболочку, формировать связь большую, чем «учитель-ученик», — связь значимого взрослого и ученика — юной души, которая хочет многому научиться. Поэтому новые образовательные форматы должны опираться на специально созданные детско-взрослые отношения и общности.

Мероприятия Кружкового движения в значительной степени меняют традиционный уклад образовательных активностей. Новый подход нашел отражение в Манифесте Кружкового движения [4]. В соответствии с этими принципами организованы ключевые образовательные активности Кружкового движения, среди которых наиболее масштабным проектом является Национальная технологическая олимпиада (НТО), которая проводится с 2015 года и ежегодно объединяет более 100 тысяч школьников по всей стране [5]. НТО — это не просто соревнования с особым регламентом. Это огромная смысловая история и опыт общения участников с миром профессионалов и реальных дел. Это среда доверия и отношения всех участников олимпиады к соревнованию как к общему делу. Опыт Кружкового движения по проведению НТО показывает, что инженерные соревнования — это хороший инструмент для формирования субъектности подростков.

[4] Формирование кружков и сообществ технологических энтузиастов — М.: Ассоциация участников технологических кружков, 2020.

[5] Подробнее о Национальной технологической олимпиаде: <https://ntcontest.ru>.



Можно выделить несколько факторов подобных соревнований, которые способствуют формированию субъектности участников. Первый фактор — это готовность организаторов отвечать на самые разнообразные вопросы на протяжении всей олимпиады: с первого дня регистрации в сентябре до июля, когда абитуриенты приносят результаты олимпиады в приемные комиссии вузов. Организатор таких соревнований должен понимать, что смысл не в проведении самих соревнований, а в том, что подросток хочет использовать эти результаты при поступлении в вуз, для определения своей будущей профессии. Именно поэтому у школьников возникнет желание на следующий год лучше подготовиться к соревнованиям, записываться на площадки подготовки, искать сильных партнеров по команде. У школьников также может возникнуть обида из-за проигрыша, которую организаторам нельзя просто проигнорировать. Любые коммуникации, даже не имеющие на первый взгляд отношения к предмету соревнований, оказываются очень важны.

Второй фактор связан с тем, что в организации проведения НТО участвуют сотни и тысячи взрослых людей. Проектный офис олимпиады и ядро Кружкового движения не смогут проконтролировать все коммуникации и возможные отношения между участниками. Огромное значение имеет постоянная работа с методистами, организаторами отдельных профилей олимпиады, трансляция существующего подхода работы с подростками, повышение ценности коммуникации, работы с понимаем участников, с их самоопределением. Каждый организатор олимпиады должен нести эту ценность участникам в личных коммуникациях с ними.

Третьим фактором является принципиальная для НТО командная работа внутри инженерных команд и сама необходимость создавать командные форматы обучения. Под командой здесь понимаются устойчивые связи между участниками при решении конкретных задач. Команда подростков, участвующих в олимпиаде, чаще всего складывается не на самих соревнованиях, когда непосредственно нужно решить задачу, а до олимпиады, когда подростки готовятся вместе, вместе придумывают, как в течение всего года правильно распределить силы и функции в команде. Такое командное взаимодействие провоцирует появление ситуаций, в которых школьники на собственном опыте узнают чувство товарищества. Например, когда один из участников заболел и не может вовремя сделать свою часть задачи. Именно такие социальные ситуации образуют командный формат, и для организаторов олимпиады принципиально важно, чтобы этот формат был не фиктивным.

Разработчики задач наполняют олимпиаду такими вызовами, чтобы командный формат было невозможно симитировать. Это огромная работа на методическом уровне: сделать так, чтобы командный формат предполагал внутреннюю коммуникацию, управление командой своим ходом движения в олимпиаде при решении реальной комплексной задачи.

Четвертый фактор формирования субъектности в НТО — это специальные форматы работы, которые были настойчиво введены в организацию каждого из финальных состязаний. Ежедневно после работы в рамках финала организуется рефлексия, в ходе которой участники должны отрефлексировать свою деятельность на олимпиаде. Это необходимо, потому что без рефлексии невозможно формирование субъектности. Можно наблюдать, как огромное количество соревнований школьников проходят впустую. Регулярные соревнования для школьника — это поток, в котором постоянно что-то случается, возникают внутренние ощущения и эмоции. Тогда как рефлексия — это возможность сделать остановку деятельности [6], во время которой можно разобраться, чего участник смог добиться, а чего не смог, осознать причину своих ошибок и основания достигнутых побед. Таким образом, именно во время рефлексии участники начинают присваивать полученный опыт олимпиады. Последующий анализ этого опыта позволяет сделать вывод для движения вперед, сформировать умение действовать в подобных ситуациях. Регламенты проведения рефлексии, типичные вопросы и советы для вожатых-модераторов являются стандартом работы на мероприятиях Кружкового движения.

“
*Объединение
представленных регламентов
и подходов можно назвать
антропологической
программой мероприятий
Кружкового движения.*

Объединение представленных регламентов и подходов можно назвать антропологической программой мероприятий Кружкового движения. Важно понимать, что подобную программу нельзя свести к серии воспитательных мероприятий и назвать просто воспитательной программой. Антропологическая программа предполагает непосредственное отношение организаторов к процессу, в который школьники вовлечены. Это может быть погружение в проектную деятельность

[6] Алексеев Н. Г. Рефлексия // Seminarium Hortus Humanitatis. — Альманах № 10. — Рига, 2007.

или в инженерные соревнования. Антропологическая программа позволяет выйти из основного производственного процесса, возвратиться к самому себе, осмыслить все, что с тобой случилось, и сделать попытку пересобрать свою личность. В этом и проявляется антропологичность — момент становления человеком. Как ни странно, в процессе решения задачи участник является функцией этой задачи. Но в момент принятия решения, браться за задачу или нет, в попытке ответить на вопрос: «А зачем сейчас решать эту задачу?», — именно тогда он является человеком как субъектом.

Мы полагаем, что школа должна разумно работать на формирование субъектности, поэтому в данном сборнике представлены разные позиции по формированию субъектности подростков, связанные с проблемами школы. Это тесно переплетается с тем, что происходит с образованием не только в России, но и во всем мире. И мы разделяем педагогику солидарности и сотрудничества, которую постулируют наши коллеги — авторы сборника.

Статья д-ра Стива Дженнаро о правозащитном подходе к жизни и образованию подростков представляет подход, как с помощью институализации прав формируется субъектность. Стив Дженнаро принадлежит к школе исследований Паулу Фрейре, родоначальника педагогики угнетенных [7]. Такое исследование имеет корни в более сложном слое анализа потери субъектности молодыми людьми из стран третьего мира, у которых очень мало возможностей в социально-экономической сфере. Парадоксальным образом, в таких странах оказывается, что наиболее субъектные подростки — это те, кто не участвуют в законной жизни, а, наоборот, те, кто идет в преступный мир. Как раз там они начинают обладать субъектностью. И эта проблема актуальна не только для стран третьего мира. Таким образом, в теме развития субъектности подростков не все неоднозначно. Этот момент явно связан с необходимостью выращивания аналитически-критического отношения подростков к тем социально-экономическим процессам, в которые они включены. Для социально-политической системы невероятно важно содержание образования, которое дает подростку возможности анализировать внешний мир, понимать, как мир устроен. Но этого наша школа обычно лишена. Выпускаясь из 11 класса, молодежь часто не знает современных социологических и политических концепций, не может проанализировать геополитические процессы. Возникает вопрос, как

[7] Фрейре П. Педагогика угнетенных. — М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018.

молодые люди могут тогда осмысленно занимать место в обществе, не понимая, почему общество такое, а не другое, и вообще какое оно на самом деле. К счастью, есть школьники, которые интересуются законами, однако законы — это только вершина айсберга. В этой сфере и должна формироваться критически рефлексивная позиция у подростка. Это критический метод в педагогике, который становится сейчас популярным.

С этим связаны и идеи Джона Дьюи о том, что школа внутри себя должна быть организована как настоящее демократическое общество. Это до сих пор недостижимый идеал, хотя работа по построению такой школы ведется с самого начала XX века. Если подростки не получают в школе опыт демократического отношения друг к другу и ко всему, что есть в самой школе и вокруг нее, то они не станут гражданами демократического общества. Дьюи строил свою модель школы, критикуя квазидемократический уклад Соединенных Штатов Америки того времени. Для него это была школа, из которой выйдет поколение, которое наконец-то сможет реализовать настоящую демократическую Америку. Утопический идеал, на самом деле. В России было несколько интересных моделей школы самоуправления, например, школа Тубельского [8]. Были эксперименты, как организовать жизнь в школе, чтобы на первый план вышли уважение и права ребенка, вывод ребенка в позицию управления. К настоящему времени накоплен большой опыт, однако пока ответов меньше, чем вопросов. Построить фикцию легко, но зачастую от модели самоуправления в школе ожидают нереальных и нереализуемых результатов.

Другая традиция, представленная в сборнике в интервью с Андреем Андрусовым, это традиция, связанная с социальным проектированием, с социальным предпринимательством. На сегодняшний день общемировой тенденцией стало то, что дети с младшего подросткового возраста включаются в социально значимые дела на той территории, где живут. Первый опыт социально значимого дела в целом легко создать и для ребенка 10 лет, и для подростков 14 и 17 лет. Это может быть чистый активизм, который организован по алгоритму взрослых, например, убрать мусор во дворе. Для развития субъектности, однако, нужны более сложные модели. И для выхода в позицию социального предпринимателя требуется более серьезная методическая проработка вовлечения в социально

[8] Школа самоопределения № 734 имени А.Н. Тубельского: <https://cog734.mskobr.ru/>.



значимую деятельность. Например, на базе школы можно создать квазисоциальную среду, модельно восстанавливающую реальность.

Иной подход, отражающий идеи педагогики угнетенных, представлен в статье д-ра Аллы Иванчиковой, которая противопоставляет предпринимательскую модель образования, популярную сейчас в Соединенных Штатах Америки, и педагогику освобождения, которую развивал Паулу Фрейре [9]. Индивидуалистический дух и стандартизация предпринимательской модели не позволяют учащемуся школы стать субъектом своей деятельности — учащиеся в этом контексте становятся объектами образования, его «продуктами». Именно такой подход, как показывает Алла Иванчикова, привел к кризису в образовании, для преодоления которого необходимо обратиться к новым и по-новому осмысленным старым моделям, в том числе — к педагогике товарища.

И, наконец, четвертая позиция, представленная в сборнике, связана со школой деятельностной педагогики. В статье Юрия Вячеславовича Громько рассмотрено, какой тип мышления и какой тип деятельности должен быть ведущим для школьника старшего подросткового возраста. Если в средней школе учебная деятельность — это база, то на выходе ребенок должен стать субъектом учебной деятельности. И зарубежные, и отечественные представители школы деятельностной педагогики говорят в один голос, что дети должны научиться учиться. Они должны стать субъектами своего образования. Для старших классов должна появиться совершенно другая методика, в которой учебная деятельность является вспомогательной, как уже освоенная на предыдущей стадии. Главной может становиться проектная и исследовательская деятельность. Эту модель Ю.В. Громько реализует в своей школе. Необходима специальная работа, чтобы то, что школьники изучают на предметных занятиях, могло быть переведено в реальную деятельность, чтобы они это попробовали в проектной, в исследовательской работе. Например, они изучают физику и понимают, как содержание уроков физики может быть трансформировано в инженерный проект. Это переход из чистого научного знания в реальную деятельность, который требует совершенно особого типа упражнений.

Сложная модель предметности невероятно важна именно для формирования субъектности подростка. Это особенно хорошо

[9] Фрейре П. Педагогика угнетенных. — М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018.

видно на примере работы со студентами на интенсиве Архипелаг в 2022 году [10]. Внутри одного предмета, пусть даже такого сложного, как инженерия, студентам было почти невозможно выйти в социо-гуманитарное осмысление того, что они делают. Это не связано с тем, что они плохо изучали историю, социологию или политологию. Дело в другом: для того, чтобы выйти в социо-гуманитарное осмысление, необходимо осуществить функцию распределения. Это непростой переход, без которого нельзя подняться над своим предметом и осмыслить собственное место и свою деятельность в нем. Такое распределение требует особого типа мышления, которое, к сожалению, нигде не формируется.

“
*В Кружковом движении
мы практикуем событийную
педагогiku...*

В Кружковом движении мы практикуем событийную педагогику — педагогику, основанную на отдельных мероприятиях с определенным дизайном и смыслами — событиях в подлинном смысле этого слова, событиях, развивающих субъектность. Национальная технологическая олимпиада представляет собой более сложный проект — это годовой или даже многолетний цикл, формирующий субъектность. Еще более сложную форму работы представляют особые среды или полигоны Кружкового движения — полигоны практик будущего, — в которых апробируются и осваиваются участниками новые практики жизни, учебы и работы [11].

Но даже в перечисленных внеучебных форматах необходимо опираться на работу школы. Если в школе хорошо сформированы командные формы взаимодействия и работы, это отражается на результатах участников на проектных школах и инженерных олимпиадах. Более системная работа с субъектностью подростков связана с проработкой тематики новой школы. Рано или поздно новая школа, школа субъектности и субъектного действия, будет создана. В отечественной системе образования этот вопрос кардинально важен, поскольку это вопрос про появление и развитие целого поколения, которое сможет осуществить новый шаг в развитии нашей страны.

[10] Интенсив «Архипелаг 2022»: <https://a2022.work/>.

[11] Кружки 2.0: Научно-технические кружки в экосистеме практик будущего. Инструкция по сборке / А.И. Федосеев, А.А. Андрушков, Ю.О. Молодых. и др. — М.: ООО «Ваш формат», 2018.



A RIGHTS-BASED APPROACH TO YOUNG PEOPLE'S AGENCY AND THE SCHOOL OF THE FUTURE

Dr. Steve Gennaro, Ph.D

*профессор факультета гуманитарных наук Университета Йорка, исследователь, эксперт в области проблем детства и юности, автор книг *Selling Youth* [12] и *Youth & Social Media* [13]*



In my work as a child rights activist, I explore terms like agency as politicized words embedded with ideologies that greatly impact the real lived experiences of young people. To have agency is to be able to participate in the decision-making process when decisions directly impact your life. Therefore, when discussing any component of young people's lives, it is essential that we implement a rights-based approach. A rights-based approach means to look at the experiences of young people through the lens of the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) [14], an international agreement, signed and ratified by almost every country in the world, to ensure fundamental human rights for chil-

[12] Gennaro S. *Selling youth: how market research at the J. Walter Thompson company framed what it meant to be a child (and an adult) in 20th Century America.* — VDM Verlag Dr. Müller, 2010.

[13] Gennaro S. *Young People and Social Media: Contemporary Children's Digital Culture* // Steve Gennaro, Blair Miller (Eds.) — Vernon: Miller, 2021.

[14] *Children's rights: new issues, new themes, new perspectives* / Freeman (ed.) — Brill Nijhoff, 2018. URL: <https://www.unicef.org/child-rights-convention> (The UNCRC is available online from UNICEF).

dren and young people [15]. The UNCRC consists of 56 articles divided into three categories: protection rights, provision rights, and participation rights and agency overlaps all three categories. In fact, agency can be viewed as a core principle to children's rights, so much so that at the very beginning of the UNCRC, article three, often referred to as the best interest principle states that children should be able to make decisions in their own lives whenever possible. Article three continues, noting, that when adults must make decisions with children or for children, adults should always do so in the best interest of the child. This article was drafted to address children's lives in institutionalized spaces such as education, healthcare, medical, legal, social welfare, social programs, etc. To enact agency requires young people to be participants in the institutionalized spaces where decisions are made.

“*To enact agency requires young people to be participants in the institutionalized spaces where decisions are made.*”

Article three of the UNCRC suggests a ladder of agency, whereby children's participation in decision making increases with each rung on the ladder as children age and have more life experience [16]. As children become more attuned to the different arenas of their life, they should be granted a larger stake in decision making processes. Agency requires having a seat at the table of discussion. When discussing the ladder of agency and participation, the question is often asked, what is the criteria to use to ensure that young people can make proper decisions? As a process, we should begin with small stakes opportunities with as many entry points as possible, allowing children to make mistakes and then not holding those mistakes against them as a preventative measure from future opportunities to participate. For example, my four year old child wants to participate in the decision of what our family is eating for dinner. This is a great small stakes opportunity to include the child. At four years old they are probably not going to participate in turning on the stove or cooking the dinner themselves, however if we start on the first rung of the ladder, the child can participate in choosing the meal, researching the ingredients, and even making a grocery list. On

[15] Borgen J.S. *Childhood cultures in transformation: 30 years of the UN convention of the rights on the child in action towards sustainability* / J. S. Borgen. — Brill Sense, 2021.

[16] Hart R. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship.* — 1992. Hart R. *Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children.* In *Participation and Learning* / Roger Hart // *Participation and learning: developing perspectives on education and the environment, health and sustainability* / Reid Jensen (ed.). — Sage. — pp. 19–31.



the next rung of the ladder, at say six years old for example, the child can participate in chopping the vegetables and helping to make the dinner under adult supervision. Then, by the age of ten years old for example, the child can be cooking the dinner themselves. What is important to point out here in our example is that if we don't offer the

“*As a process, we should begin with small stakes opportunities with as many entry points as possible, allowing children to make mistakes and then not holding those mistakes against them as a preventative measure from future opportunities to participate.*”

four year old child the opportunity to participate in the discussion about “what’s for dinner?” then we cannot reasonably expect them to succeed the first time they cook at 10 years old. However, this is precisely the way we treat young people and the political processes of our democracy. Young people are denied access to the political process before they reach the legal voting age. More small stake opportunities for young people’s participation in civil society are required at all age levels, so that we don’t simply start at one’s 18 birthdays saying, “okay you’re 18, now you can vote in who your government’s going to be” and the education system must play a prominent role in this.

Education occupies three key roles in the lives of young people. First off, there is a socializing role. Young people must occupy space. Curriculum and pedagogy provide a template for social norms and expectations. The school of the future must take a rights-based approach to challenge the current template, which unfortunately more closely reflects the hopes, goals, dreams, expectations and fears of adults about the spaces that young people can and cannot occupy in the society around them, rather than the actual lived experiences of young people. The second role of education is a vocational role. Schools provide training for the workplace. The current industrial model for schools appears to be outdated when one looks to the future of work in the twenty-first century. However, current curriculum changes where I live in Canada are trying to speak to the needs for future employment by adopting coding into the math curriculum. By excluding coding in the curriculum, schools are re-enforcing patterns of inequity. For example, as UNESCO noted in 2021 artificial intelligence jobs are overwhelmingly occupied by white men [17]. Since artificial intelligence

[17] Artificial intelligence and gender equality: key findings of UNESCO’s Global Dialogue. — UNESCO, 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374174.locale=en>.



is a predictive technology, there is a need to de-gender these types to ensure the experiences used to create code are based on more than just the experiences of white men. The school of the future can no longer wait to ensure coding should be taught at all levels of public education with the same propensity with which we currently teach reading, writing, arithmetic. Lastly, education has a democratic component. As John Dewey noted, public education needs to play a role in citizenship training in a democratic society. Here, I would argue for lowering the voting age so that young people could participate in the political system as active agents in the decision-making process by helping to elect their government. Following the proposed model discussed above of a ladder of agency, young people in school could participate in voting first at the local level (where voting participation rates are often lowest), then at the next rung they could participate in provincial or state elections, and finally at the national level. If we lowered the voting age, curriculum could be tied throughout elementary school, middle school, and high school, to citizenship training and allow young people to participate earlier in the formation of their government.

The school of the future has an opportunity to unite all three roles of education: the civic component of citizenship, the vocational component of mastering the science and technology of the future workforce, and the socialization component of establishing social norms. We also need to include young people in discussions to help shape what the school of the future should look like, since using a rights-based approach requires involving young people in all discussions when the outcomes of those discussions directly impact their lives. If we look to recent social media responses of activism of young people, we see several prevalent topics including climate change, the environment, food scarcity, gender equity, and racial inequality. As a result, including young people in the discussion of how the school of the future can best perform its three roles also ensures that the school of the future will include space for social justice narratives and not just those stories that perpetuate the dominant norms of capitalism: patriarchy, white supremacy, and heteronormativity.

Returning to the politicizations of this word, agency, when it is discussed in the lives of young people it is often spoken of through the lens of the “formation of agency.” However, this is a problematic phrase, and it actually works to de-politicize young people and remove them from the decision-making process. From a philosophical standpoint, agency exists for all individuals. Agency is not something that adults have to give to young people or take away, in the same manner that Paulo Freire notes liberation is not something that can be given to an oppressed people, but

instead, can only be achieved by individuals activating their own sense of consciousness [18]. To suggest that agency can be given to young people is objectifying and removes their subjectivity, and young people are not objects to be studied. They are not stagnant. Nor do not lack humanity. One of the problems facing children's rights globally is that discussions of young people continually situate them as "in the process of becoming" instead of acknowledging their full humanity right now. When we use terms like formation, we present young people as being at a deficit, and position their agency and humanity as existing think in the future thereby denying them the legitimacy to participate right now! So, while education can play a role in the civic training of young people and can provide additional tools to help activate agency, it cannot give agency to young people because their agency already (and always) exists. However, the school of the future can provide improved opportunities for young people to participate in the decision-making process especially when those decisions impact their lives directly.

[18] Freire. Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition. — Continuum, 2000.

СУБЪЕКТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ: РАССУЖДЕНИЯ ПРАКТИКА

Андрей Юрьевич Андрусов

*педагог Класс-Центра [19]
и автор книги «Твой первый бизнес» [20]*



— *Что для Вас значит «субъектная позиция»?*

Для меня субъектная позиция молодого человека заключается в его возможности строить личные планы, не связанные с позициями взрослых, в готовности ставить перед собой цели, планировать путь к ним и реализовывать эти планы последовательно, поэтапно воплощая в жизнь. Другими словами, это осознание человеком себя и своих целей, а также принятие на себя ответственности за их достижение.

— *Звучит очень по-взрослому. Можно ли тогда вообще говорить о субъектной позиции детей?*

Из моего общения с подростками я делаю вывод о том, что субъектность в этом понимании формируется как раз в подростковом периоде, между 11 и 16 годами. В младшем подростковом периоде ребенок становится более осознанным и способным воплощать в жизнь свои собственные замыслы. Но эта внутренняя работа еще не системна,

[19] Школа с дополнительным образованием «Класс-Центр»: <https://klass-center.ru/official/>.

[20] Андрусов А. Твой первый бизнес, или Как запустить свой предпринимательский проект еще в школе. — Изд-во. Альпина, 2022.



планы не долгосрочны, ребят даже не особо интересует возможность последовательного (долгого) воплощения собственной задумки. Им не хватает целеустремленности, чтобы следовать определенному плану.

Кроме того, лет до шестнадцати или даже восемнадцати подростки обычно не строят и даже не воспринимают сложных систем из разных элементов и связей (например, иерархических и причинно-следственных). Они живут в более простых системах в конкретном мире. Им проще заучивать формулировки, удобно и легко считывать и повторять задачи. Поэтому и деятельность их отличается простотой и конкретностью.

Если рядом с подростками нет активного заинтересованного взрослого, то даже самые замечательные их проекты, как правило, уходят на второй план и забываются. Если же рядом такой взрослый есть, то подростки способны реализовать очень яркие проекты, полные идей и идеального несовершенства, на которое взрослые сами уже не способны. С другой стороны, можно ли говорить о том, что в этом случае дети реализуют *свои* проекты?

— Как это проявляется на практике?

Мы видим много примеров подростков, которые реализуют общественно значимые проекты. Экологические вопросы, защита прав человека, защита животных... Эти темы захватывают развивающееся сознание, иногда становятся самым важным делом в жизни ребенка. Часто подросток при этом не замечает системных связей, редуцирует идею до понятных ему простых схем и крепко держится за одну яркую и столь ценную для него концепцию. Помножим на возрастную задачу отделения (противопоставления) от взрослых, и мы получаем внезапное и страстное желание следовать определенным принципам, допустим, не есть мясо или ходить пешком, чтобы снизить углеродный след. Но проходит какое-то время, и тема теряет актуальность, уходит на второй план.

— Даже если это Грета Тунберг?

Я бы не удивился, если бы Грета Тунберг перестала в какой-то момент интересоваться экологией. Это нормально. Но, боюсь, мы об этом не узнаем, ведь на нее делают ставку взрослые, и права отказаться от своей позиции у нее нет.

Когда школьники придумывают свои первые предпринимательские проекты, они часто ставят социальные или экологические проблемы во главу угла. Но по мере реализации проекта эти аспекты уходят на второй план, потому что в проекте есть много других важных составляющих, особенно если у ребят есть предпринимательский интерес. В таком случае, чтобы держать фокус на изначальной идее, ребенку пригодится дополнительная помощь взрослого, иначе фокус в проекте смещается на производство, финансы, маркетинг и продажи. Или вообще происходит отказ от проекта.

— То есть взрослый должен все-таки занять активную позицию?

Здесь я говорю не «направить в правильную сторону», а «помочь сохранить фокус на изначальной идее ребенка», это максимум. И если уж интерес угас, то задача взрослого — помочь принять это, снять груз ответственности, не требовать от ребенка большего. Отклонение от плана, невыполнение взятого на себя обязательства — это нормально, особенно для человека в одиннадцать лет. Особенно если альтернатива обязательствам — более простые и приятные занятия, например, игра с друзьями. Заставлять и упрекать ребенка — это не способ научить его брать на себя ответственность за слова и обещания. Печально смотреть на защиты проектов, где школьники хорошо выступают, но с радостью бросают «свой» проект сразу после защиты. Стараясь активно помочь, взрослые часто оказывают детям медвежью услугу.

— А как по-другому? Можно ли вообще помочь в развитии субъектности?

Во-первых, мотиватором для подростка может быть личный пример, вовлечение во взрослую деятельность или партнерские отношения. Когда ребенок восторгается работой взрослого, служащего для него примером, он включается в процесс и желает стать частью происходящего. Таким образом он учится на практике опытного заинтересованного человека, а потом применяет навыки в жизни. Нельзя изменить ребенка, можно изменить себя.

Во-вторых, можно перенести ответственность за некоторые решения и процессы на подростка. В некоторых семьях и даже школах детям дают свободу по срокам (и факту) выполнения домашних заданий. Роль педагога и родителя в такой системе отношений — быть ря-

дом, предлагать помощь, задавать вопросы. Но это работает только если ребенок понимает, чего хочет, и ради этого готов создавать договоренности.

— Это задача в первую очередь школы или семьи?

Такая среда, помогающая развитию субъектности, может создаваться и в школе, и в семье. Прекрасно, если и там, и там. Важно, чтобы хотя бы где-то подросток мог быть самим собой, получал поддержку. Иногда это третье место, например, кружок или секция. Там, где есть значимый, поддерживающий взрослый, создается почва для проявления субъектности.

Помимо того, кто занимается с ребенком, важно, чем занимается. Я вижу, как различается отношение подростков к *учебным* и *настоящим* заданиям. Практика вовлечения ребенка в решение задач, которые ставят не учебники, а предприятия, реальная жизнь — бесценна! Она дает возможность понять, зачем надо учиться, и формирует образовательный запрос.

— Есть примеры успешного создания такой среды?

Для начала — один пример из моей практики. Ученики запускают реальные бизнес-проекты уже в первые месяцы после начала курса по предпринимательству. Почти сразу сталкиваются с проблемой ценообразования. И тут становятся понятно, зачем изучать конкурентов, потом — зачем учиться фиксировать все свои затраты и доходы... Отсюда запрос на обучение, не только ко мне (где почитать?), но и к педагогу по информатике, которому приходится менять программу и спешно изучать Excel. А дальше, при решении реальных задач маркетинга, появляется запрос даже к учителю русского языка (тексты) и математики (конверсии — проценты).

Кроме предпринимательства, есть множество других реальных дел. В книге «Школа будущего» Кен Робинсон приводит множество таких примеров. Из недавних проектов — школы Learnlife [21]. Они есть уже в Испании, Германии и других странах. Здание такой школы частично сдается в аренду реальным промышленным предприятиям: радиостудии, дизайнерскому бюро, плотницкой артели и т.п. Аренда предоставляется на льготных условиях, но предприятия часть работ

[21] Сообщество Learnlife: <https://www.learnlife.com/>.



отдают ученикам школы. Главное — взаимная выгода для школы и предприятия.

В России модели, развивающие субъектность, тоже есть. Например, Вадим Полюга в своих школах i3, построенных на новых методиках смешанного индивидуализированного обучения, переносит ответственность за результат на детей, оставляя взрослым роль организаторов процесса, поддерживающих наставников [22]. В его школах дети решают реальные производственные задачи в процессе обучения. Проектная деятельность построена вокруг образовательной, одна задействует другую, и в рамках проектной возникают учебные запросы. Но такой подход выдвигает серьезное требование к проектной и предпринимательской культуре подростка, когда проявления его субъектности насущно необходимы. И такая культура формируется в i3, начиная с 11 лет, через настольные и онлайн игры, охватывающие всю школьную программу средней школы. Подросток становится героем командной игры, которая последовательно перерастает в рабочую мастерскую.

Есть проекты дополнительного образования, например, компания АРТ Личность [23], которые помогают школьникам попробовать себя в реальных профессиях, даже пройти стажировку на предприятии. Таких проектов мало, потому что предприятия не заинтересованы в привлечении детей: это отвлекает ресурсы и не гарантирует, что ребенок в будущем станет клиентом или сотрудником, а значит — невыгодно.

— А что нужно сделать, чтобы не единицы, а миллионы детей получили такой опыт?

Чтобы таких проектов становилось больше и они были крупнее, чтобы менялась ситуация в массовой школе, нужны системные изменения. Некоторые из них решаются на уровне государства, другие — требуют смены парадигмы, и на это уйдут десятилетия. Для развития предпринимательства, например, надо снижать возраст дееспособности и убирать налогообложение сверхнизких доходов. Для развития системы стажировок и профессиональных проб нужно стимулировать предприятия вовлекать в работу школьников, как это делают, например, в Великобритании. И главное, для работы с детьми

[22] Информационно-инженерный инкубатор «Ай-куб»: <https://i3.school/>.

[23] Компания «АРТ Личность»: <https://art-lichnost.ru/>.



надо создавать новое поколение педагогов, которые сами увлечены настоящим делом и увлекают за собой детей. Таких педагогов надо по-другому учить и по-другому оценивать. Надо сделать так, чтобы профессионалы предприятий могли обрести нужные педагогические навыки, чтобы со своей стороны стать наставниками, которым хочется доверить своих детей.

“

И главное, для работы с детьми надо создавать новое поколение педагогов, которые сами увлечены настоящим делом и увлекают за собой детей. Таких педагогов надо по-другому учить и по-другому оценивать. Надо сделать так, чтобы профессионалы предприятий могли обрести нужные педагогические навыки, чтобы со своей стороны стать наставниками, которым хочется доверить своих детей.

ПЕДАГОГИКА ТОВАРИЩА

Алла Иванчикова

профессор литературоведения, директор Центра по изучению вопросов Гендера и Справедливости в колледже Хобарта и Уильяма Смита в Штате Нью-Йорк, автор книги *Imagining Afghanistan: Global Fiction and Film of the 9/11 Wars*



У Маяковского есть замечательное стихотворение — называется «Товарищу подростку». Приведу его полностью.

Товарищу подростку

Попами
 столетия
гудят с колоколен:
«Растите, дети,
резвитесь на воле.
Пусть ходят
 плети
по спинам
 голи.
Растите, дети,
резвитесь на воле.
Пусть мрак безрассветен,
пусть выкрики боли —
растите, дети,
резвитесь на воле».
Словом,
 детеныш,
будьте цветочком.

Благоухайте мамаше
 и —
 точка!
 Товарищ
 второй ступени,
 плюнь на такое пение!
 Мы сомкнутым строем
 в коммуну идем
 и старые,
 и взрослые,
 и дети.
 Товарищ подросток,
 не будь дитем,
 а будь —
 борец
 и деятель!

Владимир Маяковский

«Товарищ подросток» — неуклюжее, непривычное выражение, и Маяковский это знает: в том, чтобы приучить нас к его новизне, и состоит педагогика стихотворения — за нашим первоначальным неприятием этого термина стоит многовековой гул колоколов, педагогика традиции, которой Маяковский призывает нас здесь разучиться. Обращение «товарищ» предлагает мощный способ субъективации подростка. «Товарищ подросток» противопоставляется тут бессубъектному детству предреволюционной эпохи — где дети резвятся на воле (вроде бы как невинно), подрастая в институтах семьи («благоухайте мамаше») и церкви («попами гудят столетья»), но лишены возможности действовать. Эту эпоху бессубъектности Маяковский схватывает такими словами, как «мрак» (отсутствие знания), «плети» (порабощение), «голь» (бедность) и «боль» (страдание). В момент обращения к подростку как к товарищу он выхватывается из когтей этой традиции и интерпеллируется (термин Луи Альтюссера, буквально — «обращается»), превращаясь в субъекта: борца и деятеля. Как товарищ, подросток приобретает зону автономии — от родителей, школы, общества, религии и государства. Он/она приобретает предмет борьбы и действия — мир, который нужно изменить, — а также товарищей всех возрастов («Мы сомкнутым строем в коммуну идем/ и старые, и взрослые, и дети»). Как товарищ подросток начинает нести ответственность за себя, за других и за будущее и требует ответа — от истории, от общества и мира.

Моя коллега и автор известной книги «Товарищ» (*Comrade*, 2019) [24] Джоди Дин утверждает, что на протяжении всего двадцатого века обращение «товарищ» служило мощной формой субъективации, позволяющей людям испытывать чувство принадлежности, солидарности и общей цели. «Товарищем» мог стать каждый, и в этом заключался его универсализм, но не каждый им являлся; то есть, если бы все стали товарищами, воцарился бы коммунизм, политическая борьба бы закончилась [25]. Товарищами становятся в борьбе за справедливый мир — против несправедливого. Дин цитирует Горького, который в своем одноименном рассказе 1905 года описывает чудо субъективации, происходящей посредством обращения «товарищ»:

«В рассказе Горького изображен унылый, “мучительный” город, город вражды, насилия, унижений и ярости. В этом городе слабые подчиняются власти сильных. Среди этих жалких страданий звучит одно слово: товарищ! И люди перестают быть рабами <...> Примеры Горького включают проститутку, которая чувствует руку на своем плече, а затем плачет от радости, когда она оборачивается и слышит слово “товарищ”. Этим словом она интерпеллируется не как само-товарищающийся объект для наслаждения других, а как равный в общей борьбе против тех самых условий, которые требуют товарищизации. Дополнительными примерами являются нищий, кучер и молодые дружинники — для всех «товарищ» сияет, как звезда, которая ведет их в будущее». [26]

Обратиться к кому-то как к товарищу — значит признать общность борьбы, взаимное равенство, солидарность в отношении цели. Поражение СССР в холодной войне явилось огромным ударом для самой формы принадлежности и солидарности, которая выражена в слове «товарищ»: на смену ей пришли национализм и политика идентичности. Дин в своей книге возвращает нам, людям XXI века, как будто пришельцам из будущего, чудо субъективации в слове «товарищ» — через Горького, Александру Коллонтай и других ключевых фигур XX века. Тот фурор, который произвела ее книга в прогрессивных/левых кругах, свидетельствует об острой необходимости в этой форме принадлежности и субъективности, о голоде по чувству товарищества. Если в 1990-е (да и в нулевые) над словом «товарищ» смеялись, то

[24] *Comrade: An Essay on Political Belonging*. — Verso, 2019.

[25] Dean J. Four Theses of the Comrade // *e-flux Journal*. — Nov 2017. — №86.

[26] Там же.

теперь смеяться перестали: слово «товарищ» снова приобрело былый смысл и мощь.

Я была рада присутствовать на круглом столе, организованном Круговым Движением в декабре 2021 года, тем более что среди его участников были Ширли Стейнберг, соучредитель международного проекта по критической педагогике Паулу и Ниты Фрейре, а также лауреат Премии Паулу Фрейре в образовании; и Юрий Васильевич Громько, выросший на традициях революционной педагогики Л.С. Выготского. Выготский и Фрейре — основополагающие фигуры марксистской педагогики. Выготский (1896–1934) создал свою теорию развития ребенка в трансформационные годы, последовавшие за эпохальным моментом 1917 года, в преддверии создания СССР происходили важнейшие мирообразующие процессы: трудовые массы впервые учились читать, писать и строить новое общество. Фрейре известен во всем мире своей книгой «Педагогика угнетенных». Она основана на его опыте обучения крестьян в Бразилии чтению и письму. Будучи арестованным, заключенным в тюрьму и изгнанным из Бразилии пришедшей к власти хунтой, Фрейре вынужден был уехать в Чили, где и написал свою знаменитую книгу. Для любого, кто способен видеть, очевидно, что его размышления о педагогике, а именно об отношениях между угнетенными людьми/учениками и революционными лидерами/учителями в «Педагогике угнетенных» написаны под сильным влиянием В.И. Ленина и ленинской диалектики авангарда (партии) и масс (рабочих) в «Что Делать?». [27] Это не случайно: во всем мире прогрессивные учителя и мыслители часто обращаются к российской/советской революционной традиции как к символизирующей именно то, что Фрейре считал в педагогике основным, — теорию и практику освобождения. К сожалению, мы в России часто пренебрегаем и предаем этот основополагающий аспект нашего наследия и, вопреки здравому смыслу, стремимся перенять и адаптироваться к угасающим, несостоявшимся или коллапсирующим западным моделям. Ниже я предлагаю заметки к педагогике товарища как одно из противоядий от такого бесконечного перенятия и приспособления. Педагогика товарища — это послание Маяковского, развернутое в следовании принципам и духу Фрейре и адаптированное для нашего времени через теорию товарища, разработанную Джоди Дин. Это принципиально открытый список тезисов, к которому читателям, и особенно нашему товарищу подростку, предлагается добавлять свои элементы.

[27] Предлагаю начать читать его книгу не с гл. 1, а с гл. 4, затем вернуться к началу. Он открывает гл. 4 цитатой из «Что Делать?»

Так что же такое педагогика товарища?

Педагогика товарища — это педагогика лидеров, а не элит. Педагогика товарища принципиально противоположна мышлению элит. «Есть два способа мышления, — говорит Паулу Фрейре. — Один — это мышление господина; другой — мышление товарища» [28]. Практики доминирующих элит и революционных лидеров, по Фрейре, «противоположны по своей природе». Первая есть наука господства, вторая — взаимного освобождения. Мы не можем убедить элиты вступить в подлинный диалог (Фрейре иногда называет это «причастием») с народом: для элит люди фигурируют как объект господства, статистики (сегодня — как источник больших данных). «Было бы по-настоящему наивно ожидать, что господствующие элиты введут освободительное образование» [29]. Став субъектом действия и борьбы как товарищ, наш подросток стремится стать лидером (в единстве с народом), а не членом элиты (стремясь присоединиться к классу господ).

Педагогика товарища — это педагогика справедливости, а не идентичности. Товарища подростка интересует не политика идентичности, а вопросы справедливости. Борьба за идентичность вездесуща в современном мире. Гендерная идентичность, сексуальная идентичность, расовая и этническая идентичность, национальная идентичность. Будучи товарищем, подросток может участвовать в любых дискуссиях об идентичности, в том числе национальной, переосмысливая их с точки зрения справедливости, стремясь понять прежде всего сторону угнетенных. Товарища отличает принципиальный взгляд на мир; товарищи всех мастей (независимо от идентичности) находятся на одной стороне борьбы с несправедливостью. Однако взгляд товарища подростка на несправедливость не наивен; он основан на глубоком изучении истории борьбы угнетенных за справедливость. Например, в 1989 году легендарный лидер Кубинского народа Фидель Кастро (которого Фрейре очень любит цитировать) не поддержал борьбу народов Восточной Европы за «освобождение». Вместо этого он сказал: «Теперь империализм хочет, чтобы социалистические страны Восточной Европы присоединились к колоссальному грабежу [третьего мира]. По-видимому, это ничуть не смущает теоретиков капиталистических реформ. Вот почему во многих из этих стран ни-

[28] Freire. Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition. — Continuum, 2000.

[29] Там же.

кто не упоминает о трагедии третьего мира». [30] Почему Кастро не рассматривал восточноевропейцев как «угнетенных», а их борьбу как «освобождение»? Он видел в их «освобождении» попытку примкнуть к лагерю «мародеров» и «хозяев мира» и, соответственно, не подержал такой проект.

Педагогика товарища — это педагогика интернационализма, и как таковая она не опосредована нацией или государством [31]. Товарищами становятся люди из самых разных государств. Но интернационализм товарищей нужно отличать от процесса глобализации, о котором так любят говорить элиты. Интернационализм для подростка-россиянина означает солидарность с теми силами, которые борются с несправедливостью за границами России. Сегодня как никогда ранее россиянам необходимо восстанавливать чувство солидарности с угнетенным миром. Нам нужна педагогика Фрейре, чтобы напомнить нам о нашей истории: на протяжении всего XX века СССР твердо стоял на стороне угнетенных. Афроамериканка и известный писатель-активист Одре Лорд пишет, как ее удивило отсутствие повседневного расизма в Советском Союзе по отношению к ней, чернокожей:

«Самолет был битком набит: такого набитого самолета я еще никогда не видела. Пожилая женщина повернулась и посмотрела на меня. Было очевидно, что она не говорила по-английски, потому что мое бормотание осталось без ответа. В её глазах не было абсолютно никакой злобы. Я была шокирована этим, потому что определенное напряжение во взглядах между американскими черными и белыми людьми считается само собой разумеющимся». [32]

В послевоенные годы СССР сыграл ключевую роль в поддержке антиколониальной освободительной борьбы по всему миру, а также борьбы угнетенного темнокожего населения против расовой сегрегации в Южной Африке и США. Однако спутанность сознания и разрыв поколений, идеологическая бомбардировка и абсолютное отсутствие педагогики угнетенных в нашей учебной программе создали ситуацию, в которой российское сознание оказалось оторванным от освободительных энергий в мире. Мы становимся неспособны на товари-

[30] Цит. по Westad O. The Global Cold War: Third World Interventions and the Making of Our Times. — Cambridge University Press, 2011. — p. 394.

[31] Dean J. Four Theses of the Comrade // e-flux Journal. — Nov 2017. — №86.

[32] Lorde A. Sister Outsider. — The Crossing Press, 1984. — p. 14.

щеский интернационализм. Это стало очевидным, например, в 2020 году, когда даже российские интеллектуалы не смогли увидеть исторический смысл движения Black Lives Matter в США. В российских СМИ его называли пустышкой, фейком, вандализмом и даже почему-то фашизмом. А ведь Black Lives Matter — прямое продолжение движения за освобождение темнокожих XX века, движения, которое Советский Союз всецело и безоговорочно поддерживал. Товарищ подросток изучит историю борьбы за справедливый мир и научится контекстуализировать события современности в рамках длинной траектории освобождения мира угнетенных. Подросток-интернационалист заметит также, что в новостях слишком много новостей о Европе; это свидетельствует о господстве мировоззрения «элит»; подобно тому, как советское правительство в 1920 году, организовав Съезд Народов Востока, организовало исторический разворот Революции к Азии, товарищ подросток должен организовать разворот своего сознания к Азии, Африке и Латинской Америке в нынешних условиях.

Педагогика товарища противопоставляет себя индивидуалистическому духу предпринимательской модели образования. Товарищ, как указывает Дин — это всегда отношение: он/она никогда не бывает одинок — человек становится товарищем только по отношению к другим [33]. Предприниматель же, как предполагается, творит мир из себя одного/одной. Несмотря на то, что в современном образовании групповая работа является нормой, предпринимательская модель по своей сути индивидуалистична. Поскольку именно предпринимательская модель предлагается как «инновационная» для России, в то время как на Западе она находится в глубоком кризисе, стоит остановиться на ней подробнее.

На Западе предпринимательская модель образования [34] начала формироваться с появлением неолиберализма в начале 1980-х годов, постепенно заменяя индустриальную модель образования (существовавшую примерно с 1913 года). Индустриальная модель образования понимала школу как фабрику: процессы обучения рассматривались как родственные производственным процессам и должны были быть строго упорядоченными, рационализированными и эффективными. Как резюмирует Уэйн Ау, в индустриальной модели:

[33] Dean J. Four Theses of the Comrade // e-flux Journal. — Nov 2017. — №86.

[34] Это условный термин — единого термина для этой системы нет.

«Студенты — это "сырье", из которого изготавливаются готовые продукты в соответствии с их будущими социальными позициями. Учителя — это рабочие, которые используют наиболее эффективные методы, чтобы заставить учащихся соответствовать заранее установленным стандартам и целям. Администраторы — это менеджеры, которые определяют и диктуют учителям наиболее эффективные методы в производственном процессе. Школа — это заводской конвейер, где происходит этот процесс». [35]

Промышленная модель стандартизировала образование, сделав его доступным для масс; однако, как говорят критики, тем самым она «стандартизировала» учащегося, низвела его/ее до продукта. В предпринимательской модели образование было освобождено от «фабрики». Учащиеся стали пониматься не как сырье, а как независимые предприниматели; образование превратилось в процесс свободных инвестиций и творческой предприимчивости студента. В предпринимательской модели образования акцент на learner agency (термин, который включает в себя одновременно свободу действия и свободу выбора учащегося; agency — это, по сути, англоязычный аналог того, что мы называем субъективацией). В целом, больше свободы действий — это хорошо, это расширяет возможности человека. Для Фрейре, который пишет в эпоху, когда доминирует индустриальная модель, чрезвычайно важна свобода действий. Он бросает вызов пассивности, уступчивости, молчанию и фатализму простых людей.

Однако не стоит смешивать, например, педагогику освобождения по Фрейре со свободой, которую получает учащийся в предпринимательской модели образования. Нужно понимать, что причиной перехода от индустриальной к предпринимательской системе стали структурные изменения в западном обществе, а именно переход от кейнсианского государства «всеобщего благоденствия» к неолиберализму. В неолиберальном обществе, отмечает известный политолог Венди Браун, *люди как таковые* начинают рассматриваться как *частные предприятия*, которые должны постоянно совершенствоваться, оптимизироваться, представлять себя как объекты инвестиций и капитализации; отсюда и термин «человеческий капитал». «Постоянная и вездесущая цель человеческого капитала, будь то учеба, стажировка, работа, планирование выхода на пенсию или переосмысление себя в новой жизни, состоит в том, чтобы превратить свои

[35] Au W. Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum // Journal of Curriculum Studies, 2011. — vol. 43 — №1 — p. 27.

усилия в предпринимательство, повысить свою стоимость и улучшить свое положение или рейтинг». [36] Если у Фрейра освобождение означает высвобождение сознания из-под власти капитала, то здесь, наоборот, происходит капитализация сознания; само сознание и его возможности рассматриваются в этой новой системе как «человеческий капитал».

В чем же суть неолиберальной «свободы»? Браун придумала емкое слово «респонсибилизация» (от англ. «делать ответственным»). В неолиберальных обществах люди, лишённые защитной сетки, которую давало социальное государство, респонсибилизируются — делают ответственными за себя и свое благополучие и несут все риски — без надлежащих ресурсов и без каких-либо гарантий. Под эгидой большей свободы действия (agency) респонсибилизированный индивид делается ответственным за управление своим здоровьем, финансовым благополучием, обучением — управлением тем, чем раньше занимались эксперты. Это вызывает колоссальный стресс. В сфере образования ответственность переходит от учителя и администратора к самим учащимся: учащийся становится предпринимателем, творцом и менеджером себя, причем теперь это предполагает обучение на протяжении всей жизни, поскольку профессии все чаще автоматизируются и исчезают.

Сейчас в США предпринимательская модель образования, являющаяся доминирующей, находится в глубоком кризисе, и есть попытки нащупать контуры чего-то нового. [37] Кризис предпринимательской модели происходит во многих плоскостях. Я укажу на три примера: 1) студенческий долговой кризис; 2) кризис психического здоровья студентов; 3) тенденция к декавалификации.

[36] Brown W. Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution. — Princeton University Press, 2015. — p. 36.

[37] В американской системе образования сейчас видны черты не двух, а трех систем: еще есть элементы оставшиеся от индустриальной модели (например, стандартизированные тесты), доминируют элементы неолиберальной/предпринимательской модели (которая сейчас входит в этап кризиса), и есть признаки чего-то нового.

Поскольку образование вместо общественного блага стало рынком/инвестицией в себя, стоимость высшего образования колоссально возросла (с 1980-х годов на 1200%). Чтобы получить степень, респонсублизированные студенты берут кредит и часто заканчивают учебу с сотнями тысяч долларов студенческого долга только для получения степени бакалавра или больше, если они поступают, скажем, в медицинскую или юридическую школу после бакалавриата. Сумма студенческого долга в США сейчас составляет 1–2 триллиона долларов — это астрономическая сумма и понятно, что он никогда не будет погашен. А стоимость образования продолжает расти. [38]

Респонсублизация студентов вызвала кризис психического здоровья (депрессивных и тревожных расстройств): это огромный и очевидный побочный эффект предпринимательской модели. [39]

Предпринимателизация всего создает тенденцию к деквалификации (deskilling). В моем институте, например, среди студентов популярным сейчас является «совмещенный» диплом, например: «Искусствоведение, Предпринимательство», «Физика, Предпринимательство», «Журналистика, Предпринимательство» и т.д. Становясь такой универсальной прибавкой, предпринимательство демонстрирует, что на самом деле все остальные специальности стали прибавками к предпринимательству. Происходит разбухание факультета предпринимательства и сжатие всех остальных специальностей — отсюда и общая тенденция к деквалификации в высшем образовании. Кризис дисциплин/специализаций (в том числе сложившихся в последние десятилетия структур интердисциплинарности) происходит сейчас по многим направлениям. [40]

В целом, краткий обзор «Хроники Высшего Образования» [41] — главного журнала о высшем образовании в США — ясно покажет, что предпринимательская модель находится в кризисе, а образовательные институты ищут новые модели и решения. Что придет на

[38] Bhutada G. The Rising Cost of College in US // Visual Capitalist. — 2021. — Feb 3.

[39] The Mental Health Crisis Among College Students and What We Can Do About It // The Light Program. — 2020. — Jul 22.

[40] Why the “interdisciplinary” push in universities is actually a dangerous antidisciplinary trend // The Conversation. — 2022. — Feb 16.

[41] Журнал «The Chronicle of Higher Education»: <https://www.chronicle.com/>.

смену предпринимательской модели? Трудно пока сказать, но ясно одно: нам не нужно повторять чужие ошибки и импортировать ржавые шаблоны. Мой последний тезис: *педагогика товарища противостоит неолиберальной респонсублизации учащихся по западным образцам. Пусть Фрейре, наша революционная традиция и педагогика товарища будут нашими проводниками в будущее.*

“

... нам не нужно повторять чужие ошибки и импортировать ржавые шаблоны. ...Пусть Фрейре, наша революционная традиция и педагогика товарища будут нашими проводниками в будущее.



КАК СДЕЛАТЬ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВЕДУЩИМ ТИПОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

**Юрий Вячеславович
Громько**

доктор психологических наук, профессор
Московского Государственного Психолого-
Педагогического Университета, академик
РАЕН, директор Института опережающих
исследований имени Шифферса, лауреат
премии Правительства Российской
Федерации в области образования



Отрочество — это реально наиболее революционный период в жизни каждого человека. Это кажется совершенно очевидным, когда подросток оказался в положении крайнего угнетения и подавленности и всеми силами рвется изменить данную ситуацию, но то же самое верно для всякого подростка. Подросток пытается обнаружить точку пересечения себя и общества, привести в соприкосновение целостность только еще формирующейся личности с сообществом, в котором он живет, всерьез соотносить и сопоставить себя с обществом, взаимодействуя не только с друзьями, членами семьи, знакомыми взрослыми,

но и с окружающим сообществом в целом. И это не просто адаптация и приспособление к существующим внешним социальным условиям, но всегда некоторая попытка предъявить ближайшему окружению собственные идеи и стремления изменить ситуацию, предъявить связанные с этим переживания, какими бы дикими и невероятными для взрослого человека они ни были.

Но этот революционный настрой, основанный на вхождении подростков в социальную жизнь, был у них украден и использован в собственных целях транснациональными корпорациями. Рекламные агентства и маркетинговые бюро различных корпораций, занимающиеся индустрией моды, начали серьезно обрабатывать сознание подростков 40–50 лет назад. И после этого уже больше не школы и не родители, но маркетинговые агентства стали проектировать и создавать стиль жизни подростков. Это связано с тем, что подростковая аудитория невероятно важна для создателей рекламы индустрии моды. И их приоритетная задача состояла в том, чтобы навязать потребительский стиль поведения подростку, а через отроков и отроковиц и богатому стареющему населению свободного западного мира. Стареющие дамы и господа всегда готовы копировать элементы шаловливого поведения подростков, добавляя в образ признаки неувядающей «вечной молодости» через использование элементов подростковой моды, внешнего вида, одежды, всяких модных «штучек». Сегодня за сознание подростка взялись представители цифровой индустрии, компьютерных игр, собственники различных цифровых платформ и социальных сетей.

Педагог и школа окончательно перестали быть авторитетами для подростка в процессах взросления, освоения информации и знаний.

Удар по сознанию подростка в российской системе образования был нанесен требованием, обращенным к подростку — «стань успешным» — со стороны некоторых школьных коллективов и педагогов. Успешность была интерпретирована как умение приспособиться и вписаться в существующую систему социальных отношений. Вместо того, чтобы понимать, что происходит с российским обществом в целом, какова история его формирования и проблемы развития,

“

Удар по сознанию подростка в российской системе образования был нанесен требованием, обращенным к подростку — «стань успешным» — со стороны некоторых школьных коллективов и педагогов.

подростков стали ориентировать на ближайшую социальную конъюнктуру. За это приходится расплачиваться. Очередное резкое изменение российского общества и его социальных институтов приводит в ступор молодых людей, которые не научились самоопределяться и формировать личные проекты коллективного социального действия. Такому самоопределению и социальному проектному действию подростков надо учить.

Но сам современный подросток без помощи специально подготовленного педагога-наставника, имеющего соответствующий опыт и фундаментальное антропологическое образование, не способен обнаружить нужный ему тип взаимодействия с социальным окружением и включиться в него. У подростка для этого нет достаточного опыта и знаний. А кроме того — это невероятно трудно, поскольку общество очень быстро меняется, и происходит стремительное обновление социальных институтов, социальных стереотипов и языковых норм разных групп населения. Поэтому подросток нуждается в помощи педагога при разрешении социальных конфликтов и недоразумений, при взаимодействии с сообществами и социальными группами. Отсутствие этой реальной практики вхождения в общество и преобразования общества невозможно заменить никакими правовыми практиками, кодами и символизмами законов, никаким навязываемым подростку легализмом. Подросток должен получить опыт преобразования общества, взаимодействия с социальными институтами. И такой способ его взросления может обеспечить только проектная неадаптивная социализация.

Фёдор Михайлович Достоевский в своем романе «Подросток» очень глубоко реконструировал и показал состояния сознания подростка. И хотя главный герой романа Аркадий Долгорукий старше по возрасту, чем сегодняшние подростки, которых мы относим к той же возрастной категории, но некоторые его идеи (например, стать Ротшильдом и через это обрести власть над людьми) очень похожи на мысли современных российских подростков, которые хотели бы мгновенно разбогатеть и стать олигархами или владельцами-управителями корпораций.

Дальше я буду говорить не обо всех группах подростков. Я не буду касаться подростков из угнетенных групп населения, лишенных нормальных условий социальной жизни из разрушенных семей, а также подростков с особыми нуждами или одаренных подростков, поскольку

это отдельный очень сложный вопрос. Прежде всего в моем анализе меня интересует так называемый «обычный», базовый подросток среднего уровня развития. Сама по себе эта группа включает множество других подгрупп и весьма разнородна, фактически это сплав очень многих групп, но она при этом отличается от групп, включающих крайние типы — подростков-преступников, или, наоборот, одаренных детей, школьников-вундеркиндов. В современной российской системе образования, если подросток той группы, которая меня интересует, не является победителем олимпиад и конкурсов и не получает этикетку «продвинутого» и «одаренного с дипломом», образовательная система стигматизирует его как «отстой». И это, конечно, очень печально.

В соответствии с позицией культурно-исторической психологии, подходом Л.С. Выготского к взрослению и возрастному развитию подростка, его последователи выделяют особое значение понятия «ведущего типа деятельности». Процессы развития дошкольника, младшего школьника, подростка и молодого человека определяются его включением в ведущий тип деятельности в данный возрастной период. Существуют различные антропологические возрастные эпохи, в которые формирование новообразований сознания и способностей зависит от освоения способов ведущего типа деятельности. Например, подросток продолжает ходить в школу, изучать различные школьные предметы, но учебная деятельность больше не является для него ведущим типом деятельности. Мотивы и жизненные интересы уже не связаны у подростка с ведущим типом деятельности. Игровая деятельность была ведущим типом деятельности у дошкольника в детском саду, учебная деятельность была ведущим типом деятельности у младшего школьника, но они перестали быть ведущими типами деятельности у подростка.

Для американских педагогов, не знакомых с деятельностным подходом, понятие деятельности является весьма сложными и неухватываемым концептом. Поскольку они русское слово «деятельность» переводят как activity, то есть «активность», и противопоставляют его «пассивности». Но деятельность это не просто активность, хотя человек в деятельности весьма активен, а в процессе рефлексии результатов деятельности может быть и пассивен. Деятельность характеризуется социокультурными нормами осуществления, образцами, а также культурными средствами и способами построения действия.

И мой учитель психологии и теории мышления Василий Давыдов справедливо утверждал, что ведущий тип деятельности невероятно важен для педагогики подростка. Поскольку новые способности, новообразования сознания, новое глубинное понимание формируются у подростка на основе овладения собственным поведением при осуществлении ведущего типа деятельности. Но по мнению В.В. Давыдова, к сожалению, в современном обществе ведущий тип деятельности подростка как социокультурный институт не сложился, т.е. ведущий тип деятельности подростка не институционализирован. Поэтому до сих пор непонятно, как должен быть устроен этот институт, что из себя должен представлять ведущий тип деятельности подростка как социокультурная норма в современном обществе. Существуют различные гипотезы и различные кандидаты на роль ведущего типа деятельности подростка.

Некоторые психологи (например, Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова) выделили в качестве ведущего типа деятельности младшего подростка интимно-личностное общение. Поскольку, с их точки зрения, в этот период жизни для подростка очень важны его личностные переживания, вопросы пола, а также опыт настоящей дружбы, возможность делиться своими мыслями, переживаниями, чувствами, мнениями именно с ровесниками, а не со взрослыми, не с родителями. Именно поэтому многие подростки в этот период жизни начинают писать стихи и интересоваться поэзией, но потом, через несколько лет, они внезапно и резко прекращают эти занятия и больше этим никогда в жизни не занимаются. Это происходит потому, что глубокие эмоционально-аффективные устремления и когнитивные интересы оказались удовлетворены и были исчерпаны.

Существует другой кандидат на роль ведущего типа деятельности подростка. Это — проектная деятельность (Е. Поливанова), инициация и разработка предпринимательских проектов и проектных инициатив разных видов, не только инженерных и технологических, но и социальных, социокультурных, управленческих. Но основной вопрос состоит в том, что при этом понимается под проектированием. Если проект — это всегда попытка решения социокультурной проблемы, которая является открытой и на которую у общества нет окончательного ответа, то у ведущего типа деятельности подростка всегда будут различаться форма, содержание и смысл. Содержание ведущего типа деятельности является проектным, поскольку группа подростков создает проект. Форма ведущего типа деятельности яв-

ляется проблемно-игровой, поскольку реализовать сложный проект вряд ли удастся, а смысл данной деятельности связан с неадаптивной социализацией — попробовать занять или по крайней мере очертить на основе проекта свою позицию и свое место в обществе.

Но подобный тип деятельности для подростка не сложился в виде социокультурного института. Это означает, что в настоящий момент отсутствует общепризнанная методология и педагогика для обеспечения процессов взросления подростков, для помощи им в конфликтных ситуациях и взаимодействии с обществом.

Более того, существующая модель школы в нашем обществе не обеспечивает процессы социализации подростков. А подросткам необходима не адаптивная приспособительная социализация к сложившимся отношениям в обществе, но проектно-преобразовательная, позволяющая получить опыт решения проблем в обществе на основе разработки проектов его изменения. И подростки очень хотели бы получить подобный опыт — проектировать и осуществлять разумные социальные изменения на основе постановки и поиска решения проблем в коллективной работе. Поскольку только на основе подобного опыта можно понять, как функционирует современное общество. Идея проектно-преобразовательной социализации весьма интересна и продуктивна, в отличие от адаптивной социализации, поскольку приспособление к правилам и формам регуляции социальных институтов позволяет получить представление только о фасаде (поверхностной оболочке) социальной жизни, но отнюдь не о механизмах организации общества.

Проектная мыследеятельность, включающая проектное мышление, коммуникацию в проектной группе и проектное действие в ситуации, является хорошим кандидатом на роль ведущего типа деятельности для старшего подростка, но не в функции упражнений в классной комнате. Проектная мыследеятельность должна стать пространством жизненных инициатив и открытий с точки зрения антропологической перспективы взросления подростка. В традиционном обществе подобная перспектива открывается для подростка и молодого человека после того, как он проходит обряд инициации. Успешное прохождение обряда инициации, организованного в виде специальных испытаний, превращает подростка в полноценного и зрелого члена общества. И проектная мыследеятельность, связанная с разработкой и реализацией проектов, может быть организована как пространство

поисковой деятельности и проб на специально созданных проектных полигонах. Этим пространством могут стать специально организуемые цифро-проектные бюро подростков и цифровые полигоны реализации проектов, специальные театры социального проектирования и разрывание общества будущего.

Но российская школа сегодня не является подходящим местом для институционализации такой поисковой проектной деятельности как формы социокультурной инициации подростков. Поскольку обучение в старших классах Российской школы искажено введением ЕГЭ на основе ориентации, как на путеводную звезду, на тестовые системы, разрушившие американскую среднюю школу. Для более глубокого обсуждения этой темы я предлагаю изучить книгу американского исследователя Николаса Леманна «Большой Тест: Секретная история американской меритократии» («The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy», Nickolas Lemann). Анализ содержания данной книги показывает, что наиболее разрушительные для качества среднего образования элементы американской системы образования воспроизведены в Российском Едином Государственном экзамене, особенно его исходных первых вариантах. ЕГЭ построен как выбор правильного ответа из множества возможных. Поэтому противники ЕГЭ назвали его «угадайкой». ЕГЭ является чумой современной российской системы среднего образования, и каждый политик норовит обругать ЕГЭ, но так ничего и не меняется.

Именно поэтому, на наш взгляд, инициативы Кружкового движения имеют большое значение. Кружковое движение, разработав систему инженерных состязаний, создало условия, позволяющие значительной части технологически ориентированной молодежи поступать в высшие учебные заведения, опираясь не только на результаты ЕГЭ, но и на достижения, полученные в инженерных конкурсах.

Но с другой стороны, любые инициативы дополнительного образования не могут быть противопоставлены систематическому образованию в средней школе. Нельзя, предлагая новые интересные инициативы дополнительного образования, окончательно разрушить общую среднюю школу и заменить ее набором электронных онлайн курсов. Это приведет к образовательной катастрофе. Нам необходимо ввести полноценное проектное образование как опыт социального действия в среднюю школу, но для этого необходимо сделать две вещи – разработать проект российской школы будущего

и создать новую систему полноценного педагогического образования с фундаментальной педагогической подготовкой учителей, которые смогут организовывать в школе коллективную проектную деятельность.

Что касается первой задачи, мы предложили совместно с В.В. Рубцовым и А.А. Марголисом свой проект российской школы будущего. Школа, представленная в этом проекте, серьезно отличается от сегодняшнего института школы. В старших классах средней школы, в соответствии с нашим проектом, должна быть организована полноценная проектная и исследовательская деятельность в детско-взрослых командах и сообществах. Предметом проектной деятельности должны быть постановка и решение не только технологических, но и социальных и гуманитарных проблем.

“*Нам необходимо ввести полноценное проектное образование как опыт социального действия в среднюю школу, но для этого необходимо сделать две вещи – разработать проект российской школы будущего и создать новую систему полноценного педагогического образования с фундаментальной педагогической подготовкой учителей, которые смогут организовывать в школе коллективную проектную деятельность.*”

Принципиально важно, что содержание проектной и исследовательской деятельности, осваиваемое в старших классах средней школы, должно быть интегрировано с содержанием знаний традиционных учебных предметов (литературой, астрономией, математикой, физикой, химией, биологией и т.д.). Нами специально были созданы инструменты подобной интеграции в виде осваиваемых школьниками метапредметов – таких как проблема, задача, знание, знак. Это важно, поскольку такие организации мышления, как задача, проблема, знание, знак, ситуация, смысл – используются при освоении содержания традиционных учебных предметов и при разработке проектов. Мы

несколько десятилетий проводили эксперимент в Проектном колледже №1314 (Москва) и сформировали методологическое мышление у нескольких поколений выпускников, освоивших метапредметное образование. Одновременно следует сказать, что освоение содержания метапредметов предполагает повышение уровня осознанности у отдельных учащихся и проектных групп, а также освоение рефлексии и рефлексивного мышления, что в работах педагога Фрейре названо консциентизацией. И педагоги, и учащиеся должны повысить уровень осознанности и осуществить консциентизацию своей деятельности для того, чтобы осваивать метапредметы, обеспечивающие связь содержания проектной деятельности и знаний из традиционных школьных дисциплин.

Вторая проблема значительно более серьезная. Необходимо сформировать новые образцы педагогической деятельности современного учителя, способного формировать полноценные формы проектной и исследовательской деятельности, в том числе в цифровых средах, в которые сегодня помещен подросток.

Фактически мы предлагаем, как в свое время сделал В.В. Давыдов с учебной деятельностью школьника, спроектировать обучающую деятельность учителя и начать ее формировать и выращивать в новых технологических экспериментальных средах, в технопарках педагогических университетов. После создания самодействующих образцов подобной деятельности – сформировать технологии обучения педагогов по освоению образцов и новой философии, методологии и технологии обучающей деятельности. После этого — изменить стандарты профессиональной деятельности учителя. К сожалению, по-другому действовать не получится.

Для реализации подобной программы необходимо ответить на вопрос: что самое главное должен делать педагог, организуя процессы обучения детей, вступая во взаимодействие с учащимися разных возрастов?

Важнейшая особенность и задача педагогической профессии состоит во включении учащихся разных возрастов и на разных основаниях в практику современного мышления разных типов: исследовательского, проектного, управленческого, игрового. Формирование мыслящей нации, мыслящего народа в целом и инициация автопозиции (самоорганизации и самодеятельности сообществ на основе мыш-

ления) — вот основная задача педагогической профессии. При подобном подходе педагог является главной фигурой современного общества, обеспечивающей формирование интеллектуального потенциала и его капитализацию.

Мышление невозможно вне переживания аффекта прорыва к реальности, понимания реальности. Человек не вычисляющий автомат. Аффект и интеллект являются двумя сторонами единой энергетики познания и мышления. Поскольку мышление невозможно без использования знаний, то педагог в современной ситуации должен быть когнитивным знаниемтехником, то есть обеспечивать для учащегося включение в процессы происхождения и употребления знаний, использовать средства синтеза и интеграции знаний, показывать невозможность соединять разнородные знания при решении исследовательских и проектных задач.

Процессы мышления и использование знаний осуществляются в деятельности коллективов, сообществ и групп, которые постоянно обмениваются информацией и своим пониманием проблем, используют цифровые ресурсы и социальные сети. Мышление всегда возникает в ситуации когнитивно-аффективного конфликта взаимодействующих участников. Поэтому педагог должен быть когнитивным социотехником, формирующим сообщества.

Он должен уметь организовывать коммуникацию в детско-взрослом образовательном сообществе, выявлять и разрешать конфликты, используя современные средства коммуникации (мессенджеры, Youtube, социальные сети и пр.) и цифровые ресурсы, опираясь на возможности учащихся. Антропотехника, знаниемтехника, социотехника вокруг практики освоения мышления и познания составляет ядро современного педагогического профессионализма. Надо понимать, что происходит с освоением мышления у данного конкретного ученика на конкретном этапе его возрастного развития, какими знаниями он владеет, что он с ними может делать, и как организовывать сообщество для решения различных задач.

Но замыкающим и интегрирующим эти три позиции (антропотехнику, знаниемтехнику, социотехнику) в единое целое является игротехнический профессионализм педагога, его умение любой социальной вызов со стороны учащихся или социальной среды превратить в метаигру, организовать метаигру на любом материале.

Педагог будущего — это педагог-игротехник-метапредметник, владеющий взаимными переходами от мышления к знанию, от знания к мышлению, от виртуальных моделей к реальной ситуации коллективных взаимодействий и способный превращать детско-взрослую общность в субъекта проектирования событий (выставки, баттлы, спектакли, хеппенинги) и осуществления действия в сложных коммуникативных социальных контекстах. Именно сценирование и проведение метаигр в сложных неоднозначных общественных контекстах позволяет совершенно по-новому рассмотреть воспитательные практики в современной школе. Такой педагогической деятельности сегодня в школе в регулярной форме не существует. Но мы знаем, как ее сформировать в технопарках педагогических университетов и сделать мировой педагогической практикой.

Игротехнический профессионализм педагога основывается на умении любой социальной вызов со стороны учащихся или социальной среды в целом превратить в метаигру, организовать метаигру на любом материале. Например, педагог-игротехник должен суметь выявить «игровой движок» компьютерной игры, захватывающий сознание учащихся, отрефлексировать этот движущий момент, усложнить его и перенести на другой материал, освободив учащихся от болезненной включенности в данную конкретную компьютерную «стрелялку-нажималку». Очевидно, что огромное количество детей ждут прихода такого педагога, который освободит их от рабства и подчинения компьютерному экрану, но одновременно сохранит для них азарт и состязательность игровой деятельности на другом материале.

Конечно, деятельность педагога как организатора метаигр, который наращивает уровень мышления участников коллективной деятельности в соответствии с возрастными возможностями подростков (когнитивная антропотехника), включает участников коллективной работы в ситуацию получения и употребления нового знания (когнитивная знаиетехника), передает участникам средства перепроектирования сообществ школьников, педагогов, экспер-

тов-профессионалов, чтобы получить новый результат (когнитивная социотехника), должна обеспечиваться специальной работой вспомогательных позиций.

Должна быть создана специальная инфраструктура поддержки работы педагога в виде многопозиционной матрицы содержания образования. Чтобы учитель строил сложную метаигру со школьниками, должен быть разработан фрагмент деятельностного содержания образования (деятельностная дидактика). Для этого должен быть осуществлен специальную работу деятельностный дидакт. Должен быть создан сценарий ситуации учения/обучения в метаигре (методика), должны быть разработаны средства диагностики развития способностей учащихся (деятельностная диагностика). Собственно деятельностная дидактика, методическое сценирование ситуаций учения/обучения, делает возможной работу педагога нового типа при обучении детей мышлению в ситуации метаигр. Основам этих дисциплин надо педагогов специально учить для введения в практику современной школы более сложных деятельностных контекстов, чем традиционное преподавание учебных предметов.

Превращение проектной мыследеятельности в особую практику взросления и возрастного развития подростка в детско-взрослых образовательных сообществах возможно при реализации двух указанных условий:

1. Конкретизации и реализации проекта российской школы будущего;
2. Формирования образцов новой обучающей мыследеятельности педагога.

То, что учитель должен при этом владеть, кроме знания определенной предметной области, еще и антропологией, теорией знаний, социотехникой и игротехникой, в практических ситуациях требует кардинального изменения самой технологии подготовки педагогов.

Но что является первым шагом реализации данной программы по формированию новой обучающей мыследеятельности? Первым шагом является создание и формирование сообщества практиков, педагоги-участники которого разрабатывают различные отдельные

проектные ходы в конкретной школе, например, по складыванию детско-взрослого проектного сообщества, использующего элементы цифровых технологий в образовании (поисковых систем, Википедии, What's up, квестов в виртуальной реальности), реализуют эти ходы и осуществляют рефлексию совместно с другими педагогами, учителями и родителями. В этом случае такое проектное детско-взрослое сообщество практиков, включающее детей, педагогов и родителей, становится своеобразной экспериментальной площадкой по выращиванию новой педагогической мысли.

СПИСОК ПОЛЕЗНЫХ ССЫЛОК

Кружковое движение НТИ

URL: <https://team.kruzhok.org>.

Дата обращения: 10.09.2022



Проектные школы и хакатоны «Практики будущего»

URL: <https://practicingfutures.org>.

Дата обращения: 10.09.2022



Национальная технологическая олимпиада

URL: <https://ntcontest.ru>.

Дата обращения: 10.09.2022



Школа самоопределения № 734 имени А.Н. Тубельского

URL: <https://cog734.mskobr.ru/>.

Дата обращения: 10.09.2022



Интенсив «Архипелаг 2022»

URL: <https://a2022.work/>.

Дата обращения: 10.09.2022



Школа с дополнительным образованием «Класс-Центр»

URL: <https://klass-center.ru/official/>.

Дата обращения: 10.09.2022



Сообщество Learnlife

URL: <https://www.learnlife.com/>.

Дата обращения: 10.09.2022



Информационно-инженерный инкубатор «Ай-куб»

URL: <https://i3.school/>.

Дата обращения: 10.09.2022



Компания «АРТ Личность»

URL: <https://art-lichnost.ru/>.

Дата обращения: 10.09.2022



Журнал «The Chronicle of Higher Education»

URL: <https://www.chronicle.com/>.

Дата обращения: 10.09.2022



СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Алексеев, Н. Г. Рефлексия / Н.Г. Алексеев // Seminarium Hortus Humanitatis. — Альманах № 10. — Рига, 2007.

Андрусов, А. Твой первый бизнес, или Как запустить свой предпринимательский проект еще в школе / А. Андрусов. — Альпина, 2022. — 184 с.

Громыко, Ю.В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования / Юрий Вячеславович Громыко // Психологическая наука и образование. — Т. 23. № 1. — С. 93–105.

Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика / Юрий Вячеславович Громыко. — Минск : Технопринт, 2000.

Громыко, Ю.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю. В. Громыко, А.А. Марголис, В.В. Рубцов // Культурно-историческая психология. — Т. 16. — № 1. — С. 57–67.

Кружки 2.0: Научно-технические кружки в экосистеме практик будущего. Инструкция по сборке / Федосеев А.И. [и др.]. — М.: Ваш формат, 2018.

Формирование кружков и сообществ технологических энтузиастов / М.: Ассоциация участников технологических кружков, 2020.

Фрейре, П. Педагогика угнетенных / Паулу Фрейре. — М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018.

Akram, S. Re-thinking contemporary political behaviour: the difference that agency makes / S. Akram. — 2019.

Artificial intelligence and gender equality: key findings of UNESCO's Global Dialogue / UNESCO, 2020.

Au, W. Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum /W. Au // *Journal of Curriculum Studies*. — 2011. — vol. 43 — №1.

Bhutada, G. The Rising Cost of College in US // *Visual Capitalist*. — 2021. — Feb 3.

Borgen, J.S. Childhood cultures in transformation: 30 years of the UN convention of the rights on the child in action towards sustainability / J. S. Borgen. — Brill Sense, 2021.

Bourassa, M. Technology corner: coding and math // Mary Bourassa. — *Ontario Mathematics Gazette*. — 2021. — 59 (4). — pp. 20–24.

Brown, W. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution* / W. Brown. — Princeton University Press, 2015.

Children's rights: new issues, new themes, new perspectives / Freeman (ed.). — Brill Nijhoff, 2018.

Dean, J. *Comrade: An Essay on Political Belonging* / Jodi Dean. — Verso, 2019. — 176 pp.

Dean, J. Four Theses of the Comrade / Jodi Dean // *e-flux Journal*. — Nov 2017. — №86.

Dewey, J. *Democracy and education* / John Dewey. — 1916. — 434 p.

Freire, P. *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* / Paulo Freire. — Continuum, 2000.

Gennaro, S. Selling youth: how market research at the J. Walter Thompson company framed what it meant to be a child (and an adult) in 20th Century America / Steve Gennaro. — VDM Verlag Dr. Muller, 2010. — 268 p.

Gennaro, S. *Young People and Social Media: Contemporary Children's Digital Culture* / Steve Gennaro ; Blair Miller (Eds.) — Vernon: Miller, 2021.

Hart R. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* / R. Hart. — 1992.

Hart R. Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In *Participation and Learning* / Roger Hart; Reid Jensen (ed.) // *Participation and learning: developing perspectives on education and the environment, health and sustainability*. — Sage. — pp. 19–31.

Lorde A. *Sister Outsider* / A. Lorde. — The Crossing Press, 1984.

Noble S. *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism* / S. Noble. — NYU Press, 2018.

The Mental Health Crisis Among College Students and What We Can Do About It // *The Light Program*. — 2020. — Jul 22.

Why the "interdisciplinary" push in universities is actually a dangerous antidisciplinary trend // *The Conversation*. — 2022. — Feb 16.

Westad, O. *The Global Cold War: Third World Interventions and the Making of Our Times* / O. Westad. — Cambridge University Press, 2011.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ

Авторы:

Андрюшков А.А.

Федосеев А.И.

Дженнаро С.

Андрусов А.Ю.

Иванчикова А.

Громько Ю.В.

Редакторы:

Титова А.С.

Кускова О.Е.

Силюкова Д.Д.

Лопато А.П.

Корректоры:

Коноваленко А.В.

Саюкина Н.А.

Верстка:

Дорохова Т.В.