

# Социокультурная модернизация образования как нелинейный процесс

**Олег Георгиевич Прикот,**

профессор НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник ФИРО,

доктор педагогических наук

• «живые» системы • линейные и нелинейные процессы в образовании • идеология заимствований • стандартизация как нелинейный процесс • демистификация школы •

Определим ключевые понятия, которые послужили методологической основой нашего небольшого исследования:

• во-первых, это понятие **инноваций** — глубинных процессов в образовательной системе, меняющих суть взаимоотношений (ценностей и целей) субъектов образовательного процесса;

• во-вторых, это понятия **сети** (сообщества суверенных личностей (профессионалов), согласовавших свои личные ценности и цели с общими («сетевыми») ценностями и целями), **сетевого лидерства** (лидерства, основанного на естественном авторитете, обеспечивающем признание в образовательном сообществе) и **сетевых взаимодействий** (добровольных взаимоотношений между субъектами образовательной сети, осуществляемых для достижения общих целей на основании согласованных личных ценностей);

• в-третьих, это понятия **линейного процесса**, в рамках которого предполагается, что результаты деятельности системы образования детерминированы входными параметрами (целями надсистем, ресурсами, ус-

ловиями) и **нелинейного**, в котором «вход» менее важен для получения результата, чем логика (иногда противоречащая формальной) самого процесса;

• в-четвёртых, это понятие **«живой» системы**, которая во что бы то ни стало стремится к реализации своего потенциала саморазвития, основанного на согласованных ценностях субъектов, в неё входящих, порой противопоставляя собственные ценности ценностям надсистем<sup>1</sup>.

В статье, посвящённой определению методологических оснований социокультурной модернизации образования в России, А.Г. Асмолов, базируясь на выводах Ю.В. Громыко и П.Г. Щедровицкого, предлагает следующие целевые области проектирования программ развития образования:

— образовательная среда;  
— сфера образования;  
— образовательное пространство<sup>2</sup>.

Мы акцентируем внимание на этом аспекте методологии А.Г. Асмолова потому, что, с нашей точки зрения, целевое программирование — один из действительных инструментов (хотя и не бесспорный) инновационного развития образования и, как можно предположить, его реальной социокультурной модернизации как **нелинейного** процесса. В связи со сказанным позволим себе следующие предположения, основанные на результатах нашего методологического анализа:

— инновации в образовании изменяют традиционные ценности иногда достаточно резко, что приводит как к конфликтам внут-

<sup>1</sup> Прикот О.Г. Учитель и Модернизация. СПб.: TVP inc., 2003. 171 с.

<sup>2</sup> Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вестник образования. 2008. № 1. С. 70.

ловиями) и **нелинейного**, в котором «вход» менее важен для получения результата, чем логика (иногда противоречащая формальной) самого процесса;

ри системы образования между её основными субъектами, так и к конфликтам на межсистемном уровне (между образованием и надсистемами);

— из трёх целевых областей, указанных выше, сфера образования является в наименьшей степени склонной к выбору нелинейной логики поведения и, следовательно, плохо поддается инновационному проектированию. Метафорические свидетельства избыточной инерционности управления сферой образования находим (что симптоматично) например, в статье И.М. Реморенко<sup>3</sup>;

— образовательное пространство является менее однородным феноменом и обладает по природе своей более открытым, гибким характером в сравнении со сферой образования. Подобное можно констатировать и по поводу образовательной среды, в которой господствуют межсубъектные сетевые взаимодействия. Поэтому эти две целевые области более восприимчивы к инновациям, склонны к нелинейному поведению, нежели сфера образования, что приводит к недостаточной их совместимости, «отставанию» последней в контексте инновационного проектирования образования;

— указанным выше можно объяснить необходимость со стороны одной из надсистем (государства) пытаться «проламывать» выставляемые сферой образования барьеры на пути её инновационного (нелинейного) развития с помощью действующих в направлении преодоления традиции «таранов» — ПНПО, КПМО, 217-ФЗ и т.п. Варианты идеологического обоснования подобных действий государства в отношении сферы образования изложены в рамках стратегии «Российское образование — 2020», положений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Особняком стоят опубликованные, соответственно, в январе 2010-го и в марте 2011 г. доклады Института современного развития (ИНСОРА) — «Россия XXI века: образ желаемого завтра» и «Обретение будущего: Стратегия 2012»<sup>4</sup>. Результаты этого исследования требуют определённого времени для критического анализа.

О конфликте линейности сферы образования, с одной стороны, и нелинейности обра-

зовательного пространства и образовательной среды, с другой, в том числе говорят данные различных исследований о нарастающей в последние годы в России и Европе «нелюбви к школе» и т. п.<sup>5</sup>;

— инструментом инновационного «взрыва» в образовании может стать **«идеология заимствований»**, которая, по нашему мнению, является неотъемлемым компонентом логики Модернизационного Проекта. Речь может идти как о внутренних межсистемных заимствованиях (например, образование заимствует принципы построения технических регламентов для уточнения задач стандартизации из арсенала общественного производства), так и внешних заимствованиях (например, российская система образования заимствует подходы и методики оценивания образовательных результатов из опыта развития систем образования Финляндии или Германии). Мы полагаем, что идеология заимствований становится для различных общественных систем России возможностью разрешить «проблему колеи»<sup>6</sup>, особенно, учитывая позитивный опыт деятельности в этом направлении таких различных по уровню и характеру экономического и социального развития стран, как Финляндия, Китай, Казахстан, «молодые тигры» Юго-Восточной Азии, некоторые страны Арабского Востока. Одно только ограничение: заимствования должны быть **принципиально адаптируемыми**. Путь заимствований должен предполагать возможность учёта российской специфики, чтобы простая имитация зарубежных схем не стала свое-

<sup>3</sup> Реморенко И.М. Ре-марки. Где лежат основания развития? // Вести образования. № 1 (145). 1–15 января 2010.

<sup>4</sup> Россия XXI века: образ желаемого завтра. М.: Экон-информ, 2010. 66 с; Обретение будущего: Стратегия 2012. Конспект. М.: Экон-информ, 2011. 95 с.

<sup>5</sup> ART1377 А.П.Тряпицына. Новая школа и новый учитель: обобщение результатов работы дискуссионных площадок Педагогической ассамблеи (выступление на заключительном пленарном заседании Педагогической ассамблеи, 22 января 2010 г.) // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. Январь 2010. ART 1330. СПб., 2010 г. // URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1330.htm>; Финские ученики не любят школу больше всех в Европе // <http://www.inosmi.ru/panorama/20040629/210775.html>.

<sup>6</sup> Аузан А. Не выходя за порок. Цикл публичных лекций. Ч. 1. Ошибки, сделанные в XV веке, воспроизводятся до сих пор и сказываются на всей нашей жизни // <http://www.stringer.ru/publication.mhtml?Part=37&PubID=3894>.

образной «маскировкой» отсутствия инновационных изменений.

Безусловно, идеология заимствований — инновационна (нелинейна). И в этом смысле она должна весьма болезненно восприниматься традиционным, склонным к «линейным» ценностным проявлениям сознанием, характерным для многих субъектов образования. Сознание и чувства автора настоящего доклада — не исключение, но объективности ради следует подчеркнуть её реалистичность.

Существует два соображения о «линейных» и «нелинейных» проявлениях процесса становления **идентичности** личности человека в контексте социокультурной модернизации образования:

1. Из содержания уже упоминавшейся статьи А.Г. Асмолова следует, что образовательный стандарт является инструментом идентификации личности, т.е. реализации миссии социокультурной модернизации образования в России, причём согласно идеологии ФГОС общего образования 2-го поколения, речь идёт о стандартах, разработанных с учётом достижений компетентностного подхода<sup>7</sup>. При этом вряд ли возможно сначала теоретически определить набор ключевых компетенций, а затем начать внедрять компетентностные стандарты как одну из основ компетентностного образования. Думается, порядок действий здесь обратный. Тогда компетентностные наборы сыграют роли ориентационных полей для конкретных людей, владеющих соответствующими компетентностями. Очевидно, что компетентности — плод вариативной части образования, а не инвариантной, так как они в пределе индивидуальны, ориентированы по месту и времени, и уровень

их сформированности не может быть измерен с помощью традиционно организованных КИМов. Другими словами, сколько людей, столько и наборов компетентностей (в том числе — ключевых).

В приведённом выше контексте процесс стандартизации выглядит нелинейным, противоречащим одной из традиционных схем социокультурной модернизации образования в России — патерналистской. Мы склонны полагать, опираясь на результаты исследования В.К. Загвоздкина, что компетентностные стандарты в том виде, в котором они приняты в ряде европейских стран (в частности Германии, Австрии, Швейцарии, Швеции)<sup>8</sup>, излишне радикальны для современной образовательной ситуации в нашей стране, так же как и «европеизированные» версии стандартов нового поколения, разработанные в России.

Степень их нелинейности определяется, прежде всего, тем, что условия реализации образовательных программ в большинстве этих стандартов являются системообразующим компонентом, или, по крайней мере, не детерминируются образовательными результатами, как в «компромиссном» варианте, предлагаемом РАО. Определённая «нелинейность» стандарта РАО в том, что его авторы оставили малопродуктивные попытки определения минимума содержания.

По указанным причинам, данный стандарт действителен для решения задач «зоны ближайшего развития» отечественного образования, гармонизируя сложные взаимоотношения между линейными и нелинейными процессами современного этапа социокультурной модернизации образования. Подход, предполагающий разработку УУД, мы можем полагать своевременным компромиссом между «зуновским» и компетентностным подходами к разработке содержания образования.

2. При радикальном компетентностном подходе идентификация личности возможна только на индивидуальном уровне и не может быть при этом «гражданской», «общечеловеческой» или «этнорегиональной». И если она лишена какой-либо из перечисленных составляющих, то она не ущербна, а уникальна. Подобный вывод можно сделать, например, из содержания

<sup>7</sup> Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под. ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.; Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования / под. ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с.; Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под. ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. 48 с.

<sup>8</sup> Загвоздкин В.К. Модели стандартов за рубежом // Школьные технологии. 2008. № 6. С. 32–39; Загвоздкин В.К. Разработка и применение стандартов образования за рубежом: влияние уровня требований на учебный процесс // Школьные технологии. 2009. № 1. С.29–37.

докладов исследовательской группы проекта DeSeCo<sup>9</sup>. Следует отметить, что в контексте традиционного развития российского образования такая логика считается инновационной, т.е. нелинейной.

Для российской образовательной ситуации, с нашей точки зрения, продуктивными являются возможности подхода, представленного на основании результатов многолетних исследований А.М. Цирульникова<sup>10</sup>. Автор, по сути, предъясвляет путь гражданской, общечеловеческой, индивидуальной идентификации личности человека и её самоидентификации через принятие человеком продуктивной роли члена местного и (или) этнокультурного сообщества.

Нам довелось руководить разработкой и участвовать в реализации проекта, построенного в контексте методологии А.М. Цирульникова. Речь идёт о совместном проекте Администрации Мирнинского района Республики Саха (Якутия) и АК «АЛРОСА» — создании системы корпоративного воспитания будущего работника компании, в котором мы постарались использовать, прежде всего, богатые и разнообразные возможности и ресурсы социокультурной среды «малой родины», представленной новым культурным центром региона — г. Мирным и Алмазной Провинцией в целом.

Позволим себе немного порассуждать на неблагоприятную тему о **приоритетности** образования в России. Полагаем, что быть «приоритетом общественного развития» для образования означает ориентироваться в развитии, прежде всего, на потенциал саморазвития, внутренние ценности и цели, т.е. являться «живой системой», обладать характеристиками «первичности», когда стратегия развития системы проектируется на основе согласования с целями надсистем, а не полностью детерминируется ими.

Такое положение действительно в «обществе, основанном на знаниях», когда в пространстве непрерывного образования снимаются барьеры во взаимодействиях между формальными, неформальными, информальными образовательными системами, иерархическими и сетевыми образовательными организациями, и общество постепенно начинает всё в большей степени вы-

носить образовательные функции за пределы традиционной сферы образования, как бы «растворяя» образование в себе. В данном контексте, если школа остаётся «закрытой» и пытается воспроизводить образцы линейного поведения в нелинейной социальной среде, неизбежна ситуация, в которой «чем лучше школа учит, тем хуже образовывает». А это — определённый (хоть и долгий) путь к «демистификации» образовательных институтов, «освобождению от школ»<sup>11</sup>.

Современное российское общество находится на таком уровне развития, когда, с одной стороны, общественное сознание часто ставит знак равенства между образованием как социальной деятельностью и образованием как формальным государственно-общественным институтом. С другой стороны, общество делегированы государству полномочия рассматривать образование, прежде всего, как поставщика оплаченных государством образовательных услуг. А основная потребность государства — подготовка необходимых кадров для российской экономики. И если эта потребность не будет удовлетворяться, государство будет продолжать демонстрировать образцы инновационного (нелинейного) поведения по отношению к **сфере образования**, стремясь к изменению её традиционных («линейных») ценностей. В этих условиях образование всегда будет ответственно перед государством и обществом за большинство дефектов в социализации граждан, тем более что государство является основным поставщиком финансовых и материальных ресурсов для этой сферы.

Отметим также, что конвенциональное поведение («общественный договор») субъекта и объекта иерархического управления в отношениях друг с другом вряд ли воз-

<sup>9</sup> Определение и отбор компетенций (DeSeCo): теоретические основания. Стратегический доклад // [http://www.ipdd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog\\_razvitiie/p10\\_o001.doc](http://www.ipdd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitiie/p10_o001.doc).

<sup>10</sup> Цирульников А.М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации // Вестник образования. 2009. № 2. С.40–65.

<sup>11</sup> Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет). М.: Просвещение, 2006. 160 с.

можно. С указанных позиций суждение о том, что ФГОС может сыграть роль общественного договора и в этом качестве послужить одной из основ социокультурной модернизации образования, не выглядит бесспорным, ибо подобные договоры заключаются в результате **сетевых**, а не **иерархических** взаимодействий. Предметом такого договора мог бы скорее стать не сам стандарт, а установление соотношения между стандартизированной и вариативной частями образования, так как в этом процессе более высока вероятность сохранить паритет в положении договаривающихся субъектов.

Примером документа, который может явиться продуктом подобного договора, мы склонны считать «Национальную рамку квалификаций Российской Федерации», разработанную в ФИРО в 2008 году<sup>12</sup>. НРК, безусловно, создана в контексте «нелинейной» методологии, предложенный её авторами подход к описанию квалификационных уровней и определению путей достижения этих уровней отражает инновационную философию социального успеха, полноценными инструментами которого могут стать неформальное и информальное образование и создаваемое ими **«пространство свободы»**.

Завершая разговор о стандарте в контексте проблем социокультурной модернизации образования, хотелось бы предложить следующую метафору: стандарт — это либо «дар» государства, либо предлагаемый им «товар». Если это «дар», то его надо с благодарностью принять. Если это «товар», то его можно купить, если цена разумна, а условия покупки благоприятны.

В заключение — пример «нелинейной» формулировки. Миссия социокультурной модернизации образования в России — не в абсолютизации роли образования как социальной деятельности, в процессе которой должна быть обеспечена конкурентоспособность России в современном мире, а инициация инновационных (нелинейных)

процессов в развитии образования при сглаживании их дестабилизирующего воздействия на общество посредством согласования содержания инновационных и традиционных ценностей различных субъектов по поводу результатов образования. □

процессов в развитии образования при сглаживании их дестабилизирующего воздействия на общество посредством

<sup>12</sup> Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина и др. М.: Федеральный институт развития образования, 2008. 14 с.