



## КОНТЕКСТЫ КАК ОТРАЖЕНИЯ УСЛОВИЙ И СМЫСЛОВ

Н. КРЫЛОВА

**П**очему возникла тема контекста. Все мы хотим, чтобы школа не только выполняла свои социально-культурные функции, но в первую очередь была открыта ребёнку и создавала комфортные условия для его развития. Только тогда достижимо то, что мы называем «качеством образования». Без комфортного бытия ребёнка в школе у образования вообще не появится сколько-нибудь внятного качества, а дети и педагоги как основные субъекты не найдут смысла в своей образовательной деятельности.

Но этого как раз и труднее всего достичь в сфере образования из-за администрирования структур управления, которые ставят на первое место собственные задачи — отслеживание исполнения управленческих решений.

Наша беда в том, что администрирование стало всеобщим контекстом образования во многих регионах. Оно оказывает отрицательное влияние не только на организацию работы школ, но и на развитие теории, на методические разработки.

Мне (как и многим коллегам) приходится постоянно работать с текстами разнообразных педагогических статей, методических разработок и рекомендаций, брошюр, а также диссертаций и монографий. Чувство неудовлетворённости возникало при их чтении довольно часто. Спору нет, есть интересные работы, их читаешь с удовольствием, они инициируют размышление. Но многие тексты искусственно «занаучены», полны канцеляризма и тавтологии или прямолинейны, одномерны и узкопрагматичны. И очень похожи. Особенно диссертации, где доминирует нарочито усложнённый язык, стандартность конструкций и однотипность мышления, что не случайно, поскольку пишутся они на основе единообразных формальных требований, и шаг автора в сторону от узаконенных норм чреват осложнениями. Лозунг «Защита любой ценой» приводит к тому, что тексты в процессе их анализа, мысленного или реального редактирования порой просто рассыпаются.

Концепции развития школ различаются лишь некоторыми ключевыми словами и так же существуют вне современного контекста, как будто бы пишутся не для развития данной уникальной школы, а в папку методиста.

Постепенно стала понятна причина неудовлетворённости: контекст большинства работ неглубок и однообразен,





## УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

а уж о подтексте и говорить нечего. Если контексты работ и угадываются, то они осмыслены только до середины прошлого века и опираются на идеи, в лучшем случае, Нового времени. Охотников залезать в дебри контекстов современной теории и практики — считанные единицы, ведь здесь не разложено всё по привычным полочкам, которых иной раз просто нет. Похоже, что современный глобальный контекст сферы образования вообще никого не интересует. Если и есть эмпирическая основа в исследованиях, то только собственная, и широкие сравнения, как правило, не делаются.

Теоретическая педагогика начинает вползать в стагнацию, модернизация — двигаются по «дурному» кругу, практическая педагогика становится всё более рутинной, а управление — всё более механическим. Самое время понять: почему так происходит?

Вот и возникла идея собрать «мнения» разных педагогов и исследователей и сообща проанализировать проблему: «текст — контекст — подтекст в образовании».

Прагматик скажет: столько актуальных вопросов — ЕГЭ, содержание обучения, перегрузки, мотивация и дисциплина школьников, нехватка учителей, всплеск асоциального поведения подростков и т.п., а вы предлагаете размышлять над экзотической темой контекстов (прямо-таки пир мысли во время чумы!).

Отвечу: если система плохо работает, надо выйти за её пределы и посмотреть на неё со стороны. А это — и есть проблема осмысления нового контекста, а следовательно, и задача понять его, расширить и включить в деятельность, чтобы её улучшить.

*Контекст — это то, из чего вы никогда не выйдете: можно жить и выжить вне системы, но из контекста вы никогда не выйдете, он всегда с вами, поскольку вы его своей деятельностью и порождаете. Открывая и создавая для себя новый контекст образования, вы поймёте, что делать: 1) с системой, 2) в ней и 3) вне её.*

К сожалению, далеко не все учителя мыслят и работают в контексте тех идей, проблем, задач, которые непосредственно не лежат в поле их повседневной деятельности. Многие учителя не «любят» рефлексии и осознают себя «узкими» специалистами, пытающимися только в своём пространстве работы достичь наивысшего профессионализма. На одной из дискуссий преподаватель химии эмоционально сказала: «Я — Соросовский учитель, и вы мне «вообще» про образование не говорите. Дайте конкретную новейшую методику! Вот что мне интересно!».

Такая позиция заслуживает понимания. Однако надо иметь в виду, что если в школе доминируют учителя с такой ориентацией, то школа не станет комфортной для детей, которые приходят сюда не просто учиться химии или истории. Дети отдают системе образования (детсад + школа) 15 лет «своей самой счастливой поры жизни» не ради одних только знаний и «аттестата зрелости». Для детей образование — это их подлинная жизнь «здесь и теперь», ценность которой для них выше конкретных предметных знаний. Они хотят прожить эти 15 лет ярко и незабываемо, открывая не столько мир, сколько себя в мире. Поэтому их подлинная жизнь лежит в другом пространстве — не получения и усвоения знаний, а открытия значений и обретения собственных смыслов. Здесь шкала школьных отметок не действует (или действует контрпродуктивно).

[ 13 — 26 ]

Концепции  
и системы

40



Массовая же школа, ориентированная на «стандарты», обеспечить проживание яркой и интересной школьной жизни не может. Она замыкается в формальных рамках узко-сформулированной дидактической задачи «знания любой ценой» (к чему её постоянно побуждает структура управления), считая всё остальное вторичным. Именно поэтому и для педагогов (в практике и теории), и для управленцев, и для детей (в первую очередь) необходим широкий и многообразный контекст их бытия в образовании. Так, проблема контекста приобретает не только концептуальное, но и практическое значение, помогая всем **осмыслить содержание и формы образования на новом витке его развития.**

Почему системное мышление периодически устаревает. **Открытие и победное шествие теории систем в своё время перевернуло мышление и практику многих специалистов, сделало их более продуктивными аналитиками. Но этот блестящий результат оказался для понимания системности в известной мере роковым, поскольку показал, что «система» — только частный случай** пространственно-временных связей, что любая система рано или поздно становится открытой и получает возможность изменяться через реконструкцию или взрыв (форму более активной деконструкции). Это стало началом становления нового понимания «соотношений всего со всем».

Нечто подобное произошло и с пониманием развития. Долгое время оно мыслилось как однонаправленный качественный и количественный рост и его диалектическое преобразование в новое качество. Однако непредвзятый анализ показывает, что это — также частный случай глобальных изменений. В результате нового

понимания родился образ «кризиса»<sup>1</sup>, фиксирующий возможность роста, движения любого явления в новом направлении и его изменчивости вне зависимости от «прежней траектории».

Развал любой социальной системы — это становление её открытости и выхода на новые рубежи изменений; также это следствие отхода от её одномерности, однолинейности, однонаправленности, жёсткой и иерархической структурированности, которые — лишь частные случаи, локальные процессы в общей картине изменчивости, и поэтому не могут быть «венцом» творения управляющей системы.

Можно говорить о перманентной смене (и даже круговороте) трёх основных социально-культурных типов контекстов в историческом пространстве=времени, в которых:

- всё определяют традиционные символы и значения;
- смешаны, взаимодействуют, противостоят старые и новые идеи;
- начинают доминировать новые идеи, смыслы, образы, подходы, постепенно становящиеся новыми традициями.

Смешанный вариант — самый активный, неустойчивый, конфликтный — всегда играет роль перехода или моста от одного типа контекстов к другому. Этот переход мы часто связываем со становлением «нового типа мышления», с появлением и утверждением «новой парадигмы образования», со становлением более широкого контекста осмысления практики обучения, воспитания и управления.

В условиях становления «очередного» нового мышления само понимание терминов «текст — контекст — подтекст» перестало быть чисто лингвистическим, когда контекстом называли отрывок или часть текста, позволяющего уточнить общий смысл входящих в него слов, идей и т.п.

<sup>1</sup> О «кризисе» говорилось в большом количестве работ, но, видимо, надо пояснить снова. Образ корневой системы (например, ландыша), состоящей из будущих побочных побегов и дающей отнюдь не «систематизированные» и не «предсказуемые» всходы, помогает объяснить феномен случайности и непрограммируемости различного рода социальных изменений.





## УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

<sup>2</sup> Постмодерн — историческое время, следующее за Новым временем, Модерном. Идеи постмодернизма отложили отпечаток на многие сферы интеллектуальной жизни — архитектуры и живописи, литературы и философии, критики, политики и образования. Делез и Деррида — виднейшие представители постмодернизма. Деррида, напр., ввёл в общенаучный оборот новые значения таких терминов, как «неразрешимость», «деконструкция», «контекст», «дополнительность», чем расширил понимание многих явлений общественной жизни и мыслительных конструкций современного европейского мышления.

[ 13 — 26 ]

Концепции  
и системы

42

Контекст стал универсальным и общекультурным объяснением явлений (видимо, до поры до времени, пока не появится потребность в обновлении интерпретации, а прежние объяснения начнут рассматриваться как частные случаи).

Во всяком случае, пока можно принять в качестве такого общего, но рабочего определения следующее: контекст — **широкий (условно широкий в данных ситуациях) уровень объяснения и осмысления происходящего. Он — то, что лежит за пределами структуры/структур или системы и обеспечивает их изменчивость; то, что помогает интерпретировать новые связи: с одной стороны — реальных фактов, ситуаций, условий, а с другой стороны — идей, значений, смыслов, символов и других мыслительных конструкций. Так контекст организует новые рамки понимания реальности.**

Реальность сама стала рассматриваться как совокупность текстов; значения потеряли свою определённую и самооценную и стали зависеть от контекста. Нарушение структурности становится нормой (Делез). Происходит «размыкание структур в контекст» (Деррида). Здесь используется образ «матрешки» — каждое новое расширение контекста не отрицает прежнее, а дополняет его.

Таковы контексты, которые появились в обороте общеевропейской мысли в эпоху постмодерна и которые нам надо учитывать вне зависимости от того, «нравится» постмодернизм кому-то или нет<sup>2</sup>. Он просто — часть нашего контекста.

При данном подходе все реалии рассматриваются так же и как особые тексты, существующие в контекстах. Если сказать предельно упро-

щённо — любое явление или процесс можно анализировать только как часть более сложной организации связей и отношений, понять и интерпретировать которые можно, привлекая широкий круг идей, значений и смыслов.

Если педагог, управленец или исследователь анализирует явления образования только как закрытые системы (или тексты) и на основе исключительно собственной позиции или концепции, вне наиболее широкого контекста и подтекста, то он не сможет адекватно понять и объяснить это явление, а его проект поневоле будет умозрительным и нежизнеспособным.

Это суждение касается и содержания образования, и многочисленных прагматических форм обучения и воспитания, и самого главного — саморазвивающегося в образовании человека, и саморазвивающейся школы. В этом смысле каждому профессионалу, чем бы он ни занимался, по определению важно время от времени выходить за пределы собственного контекста, чтобы реконструировать цели и задачи собственной деятельности.

Содержание и формы образования складываются из громадного количества составляющих, поэтому поневоле приходится ограничить рамки рассуждений, выбрать ключевые проблемы и понять возможности их решения.

Таковыми ключевыми проблемами в новых контекстах, по-видимому, становятся:

— *приведение содержания образования в соответствие с требованиями современных цивилизационных изменений (что стало ясно по результатам участия российских школьников в международных тестированиях);*



— *создание условий для развития ребёнка как подлинного субъекта образовательной деятельности (что становится необходимостью при «деконструкции» содержания образования);*

— *развития демократического самоуправления в школе как одного из основных условий обеспечения субъектности учащихся и педагогов (что важно для её развития в целом).*

Первый вопрос: почему мы отстаём? Эта проблема стала особенно актуальной в последнее время, возникнув для многих неожиданно, поскольку значительное число педагогов и управленцев свято верили в преимущества отечественного образования. Модернизация планировалась и проводилась в полной уверенности, что глубинные изменения в образовании не нужны, а требуется его шлифовка. Однако факты указывали на другое. Одним из побочных эффектов этого стал новый контекст осмысления качества образования, открывшийся в результате проведённых серий тестирования и их анализа.

Ниже приведём изложение некоторых выводов исследовательской группы (А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова и др.)<sup>3</sup>

1.1. Анализ результатов школьников 15-летнего возраста в международном исследовании PISA-2000 (Program for International Student Assessment) показал, что качество российского образования существенно отличается от качества образования за рубежом; в России иные приоритеты в образовании, чем в других странах. Судя по реакции исследователей и политиков в сфере образования, мы заняли место, не соответствующее нашим представлениям о качестве отечест-

венной школы. Данные свидетельствуют о том, что результаты российских школьников не соответствуют международным требованиям.

2.2. Уровень успешности учащихся оказался невысоким, они не владели теми действиями (системами действий), которые обеспечивали успех. Анализ результатов российских школьников привёл к выявлению списка тех действий и операций, которые составляли содержание заданий PISA. Это не узкопредметные умения, а умения более высокого, универсального уровня, те, которые в той или иной степени требовались в решении всех задач и отдельных заданий.

3.3. В отличие от традиционных для нашей школы типов заданий ученик должен был всякий раз заново связать имеющиеся условия задачи с информацией из других источников, создать собственную версию описанной в задаче ситуации. Часто для подобного «связывания» необходимо привлечение личного опыта школьника, инициативное использование дополнительной информации.

4.4. Задачи PISA — интегрированные, ориентированные на «компетентность» (а не ЗУНы) — способность результативно действовать в нестандартных ситуациях. В исследовании проверялись общие компетентности, универсальные для всех предметных заданий. В отечественной традиции их можно поставить в соответствие с общеучебными умениями и навыками.

5.5. В российской школе проверяется (в виде узкопредметных и даже тематических контрольных работ), как правило, то, что непосредственно перед тем было изучено. Способность же квалифицировать задание (вопрос) как относяще-

<sup>3</sup> А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова и др. Содержание понятия «Качество образования» в отечественной и зарубежной образовательной практике // Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000. — 2005. Также см.: Новый взгляд на грамотность. По материалам исследования PISA-2000. — М., 2004.





## УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

еся к некоторой предметной области не формируется. В то же время, выбор ответа в заданиях закрытого типа (а такие задания составляют большинство тестов PISA-2000) предполагает наличие опыта приблизительной оценки результата и сопоставления его со списком ответов. Ориентация на точность ответа, характерная для отечественной школы, препятствует формированию этого опыта. Во всех областях компетентности российская выборка демонстрирует относительную успешность в легких заданиях и резко проваливается на трудных заданиях.

6.6. Из приведённых примеров следует общий диагноз современного российского образования: неплохо обеспечивая репродуктивный уровень мышления и деятельности, школа не обеспечивает становления более сложных уровней развития, остро востребованных в современном обществе, которое пытается стать плюралистическим. Отсутствие опыта работы с разнообразными научно-популярными и публицистическими текстами, навыками получения информации из таких текстов — одна из причин низких результатов российских школьников. Школьники не могут сами устанавливать тот уровень сложности, точности, детализации, который обеспечит успешное решение задачи. Как правило, при работе с естественно-научным содержанием они ориентированы на предельную точность и детальность при работе с художественным текстом — на общее понимание. Наши школьники реализуют при решении стандартные схемы действий; не умеют привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в условиях задачи. Трудности вызывают задания, в которых часть информации (простой и известной)

необходимо вспомнить, домыслить и даже угадать.

Одна из основных причин невысокого результата — неумение российских учащихся работать с предлагаемой информацией: сопоставлять разрозненные фрагменты, соотносить общее содержание с его конкретизацией, целенаправленно искать недостающую информацию. Применение предметных умений затруднено тем, что, решая задачи, наши учащиеся некритически воспроизводят привычные, стереотипные способы действий, поскольку в процессе обучения устанавливается жёсткая связь между содержанием задания (и даже его внешними признаками) и способом его решения. Сложившаяся система обучения «натаскивает» учащихся применять стандартные способы решения на основании «узнавания» задачи. Они привыкают применять полученные знания в строго определённых ситуациях. Если содержание задания, форма вопроса, сами условия задачи даны в непривычной форме, результаты решения резко снижаются. До трети наших учащихся пропускали те задания, в которых требовалось дать ответ в свободной форме.

Выводы. Многие особенности качества российского образования и условия, характеризующие сложившуюся систему образования, — следствия системных характеристик обучения в российской школе: узкой предметности обучения и его квазиакадемической направленности; недостаточного диалогического характера гуманитарного образования; невнимания к интегральным характеристикам мышления школьников (самостоятельности, инициативе и др.) и т.д. Низким является диапазон осваиваемых средств работы: российские школьники слабо

[ 13 — 26 ]

Концепции  
и системы

44





ориентируются в актуальных проблемах естествознания, таких как экологические проблемы, проблемы здорового образа жизни, влияние науки и техники на развитие общества и др.

Надпредметные способности не сформированы в должной мере у российских учащихся. Наши школьники несвободны в применении и использовании сформированных у них знаний. Говоря психологическим языком, 15-летние школьники не становятся субъектами собственных предметных знаний.

Приведённый (в качестве примеров) неполный перечень дефицитов в учебных умениях показывает, что успех может быть достигнут иным типом учебной работы детей, а не увеличением объёма содержания. В наибольшей мере недостаточный уровень выполнения теста PISA-2000 объясняется неумением работать с информацией, анализировать и моделировать описанную в свободной форме ситуацию и переводить её в предметную форму, самостоятельно организовывать свои действия, в том числе и предметные, с целью получения искомого результата.

Если в России качество образования понимают в терминах единиц учебного содержания, то международное сообщество дополняет это (традиционное) содержание новыми составляющими: умением работать с ситуацией и относительно неё подбирать соответствующие предметные знания, умения, навыки или умением разрешать проблемную ситуацию посредством привлечения дополнительной информации. Здесь действует новая парадигма образования, при которой изначально планируется (а затем тестируется) уровень и тип, на-

пример, работы с текстом. **Непредметный (надпредметный) результат обучения исходно «встроен» в обучающие и диагностические материалы, его достижение проектируется исходно до отбора учебного содержания; этим непредметным умениям отдаётся приоритет.**

Необходимы выработка общих принципов конструирования учебных материалов нового поколения и создание новых модельных обучающих задач для основной школы.

Достижению более высоких результатов должны способствовать изменения во всех сферах образовательного процесса, именно учебные материалы являются наиболее объективным показателем «скрытого образования» (hidden curriculum).

Приведённые выше суждения и выводы специалистов важны для понимания современного контекста отечественного образования, поскольку **непредвзято анализируют** причины неудач массовой школы: именно массовой, поскольку проблем с обучением талантливой части учащихся у нас гораздо меньше, чем с обучением так называемого «среднего ученика» или, вернее, ученика, которого массовая школа из-за рутинных условий самой массовой школы (это — с одной стороны) делает средним; и, с другой стороны, из-за рутинности управления школой, которую такое управление делает самой массовой и обезличенной.

Ответ на первый вопрос звучит примерно так: мы отстаём, потому что у нас ни ученик, ни учитель повсеместно не стали полноправными субъектами своей деятельности. Их деятельность (по содержанию, формам и методам) им навязывают сверху донизу! Знание, которое им «прививают», т.е. навязывают, не становится их личностным знанием!





**УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ**

4 Подробнее об этом:  
*Н.Б. Крылова.*  
Образовательная деятельность: разнообразие содержания и форм // Новые ценности образования: Образовательная деятельность. № 1-2, 2006.

Второй вопрос: какие условия сделают ученика субъектом собственной образовательной деятельности? Почему за вскрывшиеся неудачи ответственны именно рутинные условия организации массовой школы и администрирование, почему управляющие воздействия на человека как живую систему так непродуктивны? Изменились культурные контексты развития личности, а традиционная система управления как руководство это проигнорировала. Она не заметила, что понимание человека тоже шло от наделения его одномерностью, элементарностью, предзаданностью — к пониманию его многомерности и уникальности.

Вслед за этим и в педагогику пришло понимание того, что влияние педагога неограничено, что упование на воздействия — не продуктивны, а, скорее, даже контрпродуктивны (как утверждал И. Иллич; его идеи, считавшиеся ранее радикальными, теперь постепенно входят в контекст современного образования). Появилось новое миропонимание педагогической деятельности как поддержки саморазвития, сотрудничества, глубинного общения, взаимного понимания и принятия. Появилась возможность рассматривать образовательную деятельность ребёнка как относительно автономную и не включать её автоматически во всё её объёме в педагогическую деятельность<sup>4</sup>.

Это сделало сферу образования более сложным и индивидуализированным пространством межличностных отношений. Актуальным стало понимание ребёнка как полноправного субъекта собственных действий и отношений. Этот новый контекст кардинально меняет интерпретацию многих педагогических понятий.

**В сфере образования педагогическое содержание деятельности теряет своё доминирование.** Образовательная деятельность ребёнка становится все более самоценной и открытой, по мере того как создаются условия для обеспечения её относительной автономности. Обретая всё большую самостоятельность, она требует иных условий, чем те, которые обеспечивали её при доминировании внешних педагогических усилий.

Конечно, никто не собирается отрицать роль педагога, родителя в воспитании и развитии ребёнка. Однако современные условия вносят коррективы. Как говорил Корчак, ребёнок — это сто лиц. Социально-культурное пространство его образования как личности и контексты его собственной жизни — это десятки разнообразных педагогически организованных и сотни (на порядок больше) стихийных жизненных ситуаций самообразования, самоопределения и самореализации. Из всех этих ситуаций создаётся живой, постоянно меняющийся контекст его жизни, который далеко не всегда зависит от педагогических усилий, но всегда определяется самим ребёнком как активным субъектом действия.

Педагог (родитель) может влиять, если сможет выйти из текущей образовательной или воспитательной ситуации, и войти в этот, порой наполненный скрытый от самого ребёнка, контекст его жизни. И побудить ребёнка отразиться происходящее. Без этой самостоятельной, искренней рефлексии, без мотивации самого ребёнка нет ни его обучения, ни его воспитания (и для него субъективно часто не существует воспитания как такового), а есть только его значимая жизнь «здесь и теперь», которой противопоставит формальная, внешняя педагогическая деятельность. **Без позитивного**

[ 13 — 26 ]

Концепции  
и системы

46





отношения ребёнка к происходящему, без его положительных эмоций и осмысления содержания (ситуации как текста) не может быть образования в целом. А это удаётся далеко не всегда.

Чаще всего педагог вынужден ограничиваться ситуацией формальной коммуникации (даже не общения), приписывая себе результат влияния на ребёнка, который (результат) может быть на деле непредсказуем. Худший вариант — когда учитель считает то, что он делает, единственно правильным и безусловно эффективным действием, а ребёнок делает вид, что соглашается с «действием» взрослого.

Выход — в создании условий успеха и позитивной самореализации ребёнка в образовании и опоры на его продуктивную деятельность, основанную на его собственном интересе, а это требует пересмотра многих педагогических методов, приёмов оценивания и механизмов контроля за работой школы.

На одной из дискуссий я как-то сказала, что все конструкции воспитания воспринимаю глазами «себя=десятилетней», на что мне ответили, что так нельзя, поскольку педагогика — наука и она должна абстрагироваться от частных случаев, классифицировать, типологизировать явления, условия, конструкции и пр. Однако принцип «идти во всём от ребёнка» не должен быть абстрактным и для современной науки, тем более что её контекст уже изменился. В новом контексте современного мышления «классификация» или «типологизация» не решают многих проблем, не снимают противоречия практики воспитания и обучения, а лишь создают видимость их преодоления, умножая мифологическое содержание теоретической педагогики.

Для воспитания и обучения будет лучше, если они останутся свободным пространством совместной деятельности и общения педагогов, родителей и детей, а не продолжением умозрительных выводов и рекомендаций и повседневного жёсткого контроля. Свободное пространство всегда открыто для творчества в ситуации «здесь и теперь», а его организация обеспечивается только на основе совместных равноправных решений детей и взрослых. Это позволяет сделать образование гибким и открытым для инновационных форм взаимодействия и избежать втягивания его в технологизацию и стандартизацию.

Третий вопрос: как надо организовать школьную жизнь, чтобы избежать жёсткого вертикального контроля и руководящего формального воздействия? Само=управление и со=управление стали одним из активно расширяющихся контекстов современного образования. Наступает время, когда наряду с государственным способом управления школой на первый план выходит новый — сетевой способ самоорганизации, а для этого и необходимы формы самоуправления и соуправления (А.И. Адамский, А.М. Цирульников).

К сетевой самоорганизации сейчас повышенный интерес, во всяком случае, некоторые местные управления образования хотят быть застрельщиками в его расширении и стремятся доложить о стопроцентном охвате школ. Отчасти этот интерес вызван реальными процессами демократизации школы, отчасти — попытками структур управления взять под свой контроль все процессы, происходящие в школе. Но проблемы самоуправления решаются не вдруг и не так, как удобно увидеть сверху.

Существует несколько подходов к школьному самоуправлению и соуправлению, в основе которых лежит та или иная социальная позиция руководителя (администратора,





## УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

лидера или просто участника). Одна из позиций состоит в том, что самоуправление не должно копировать формы государственных учреждений, а должно соответствовать особенностям школьной жизни. Красивая и актуальная мысль! Высказана она ещё в двадцатых годах прошлого века Сергеем Гессеном в его широко известной книге «Основы педагогики». И ещё одна замечательная мысль: в школе основной управляющий фактор — это сама природа ситуаций, в которых участвуют юные члены общества. Высказывание принадлежит известному американскому теоретику и практику образования Джону Дьюи («Демократия и образование»).

троль те ростки свободного самоопределения школ, которые начали проявляться в условиях первых лет демократизации этой сферы.

Многие учителя и директора школ «стонут» от вертикального администрирования. «Стало ещё хуже, чем раньше», — вот их мнение. В этих условиях, а также в контексте общешкольных планов возрождения патриотического воспитания и детских организаций смею предположить: поголовное формирование органов «самоуправления» в школах будет выражением политики образовательной властной вертикали. Этот путь уводит школьное самоуправление в госсистему, а значит, в сторону от практических задач гражданского и демократического воспитания школьников.

Сегодня педагоги начинают вновь открывать для себя старые истины. Но многие так и остаются в плену у распространённого у нас отношения к обучению и воспитанию как к педагогическому управлению и воздействию. Самоуправление, школьное вообще и ученическое в частности, попало под влияние этого отношения.

В школах может возобладать сугубо «управляющий» подход к самоуправлению (его черты проявляются с первых минут разговора о нём со многими директорами). Что такой подход означает? Строгую вертикаль (иерархию) органов управления, чёткое разделение их функций, утверждение инициатив сверху, ставку на лидеров (будущих управленцев и чиновников), подчинённость самоуправления школьной администрации — вот его главные принципы. При таком подходе управляемость органов — основной критерий. На одном из совещаний по самоуправлению из президиума так и было сказано: «Самое главное — кто стоит у руля!». Такова идея «управляемой демократии».

Есть всё же надежда, что образование (как культурное, а не политическое явление) всё же не пойдёт по этому псевдосистемному пути. Школьное самоуправление нуждается в культуросообразном подходе. Его основные нормы: отсутствие ие-

С точки зрения управленцев традиционного типа (к сожалению, такова значительная их часть), школьное самоуправление есть лишь одна из форм общей системы руководства школой. Вся образовательная властная вертикаль — от федерального министерства до его региональных, муниципальных и районных/окружных копий (малых министерств) — рассматривает самоуправление в школе как ещё один рычаг проведения своей политики и контроля над школой. Это — факт сегодняшней ситуации в образовании, где нажим органов образования преследует вполне конкретную цель: затянуть «административные гайки» и поставить под кон-

[ 13 — 26 ]

Концепции  
и системы

48



рархии, самоорганизация, со=управление детей и взрослых, возвращение инициатив снизу, подчинённость самоуправления школьному сообществу, ставка на демократическое обсуждение принимаемых решений, учёт мнения меньшинства, поиски согласия.

Такое самоуправление ставит задачу не готовить новое поколение лидеров, а создавать в школе прочные социальные связи, помогать становлению у каждого школьника способности строить гражданские отношения, т.е. взаимодействовать со всеми в обществе. В этом плане самоуправление в школе должно быть ориентировано на ценности гражданского общества и инициативу снизу<sup>5</sup>.

Образование — живой организм, постоянно стремящийся превратиться в зависимости от условий то в систему, то в сеть. Если бы управленцы это знали, они никогда бы не начинали инновации «сверху» (как программное внедрение), а культивировали бы инновации в каждой школе как её собственную идентичность. Тогда бы и идею построения в образовании вертикали власти все сочли бы противоестественной затеей.

Образование (как подлинно культурный процесс) всегда находит возможность приспособиться к управленческому воздействию: чем сильнее нажим, тем больше признаков сети — больше желания выйти из-под нажима, глубже критическое отношение субъектов образования к происходящему, интенсивнее поиски единомышленников, активнее налаживание неформальных связей школ в разных регионах. Это помогает обеспечить ту самостоятельность, которая оказывалась под угрозой сужения своего поля.

Административный нажим всегда вызывал и будет вызывать к жизни явные и скрытые неформальные социальные связи сообщества, будет порождать разные формы самоорганизации педагогической деятельности. Сеть, как ртуть, становилась способной члениться на маленькие капли, не уменьшаясь в объёме, а только расплываясь в центробежном движении, и чаще всего не в горизонтальной плоскости, а в многомерном пространстве образования.

Когда же нажим ослабевает и немного возрастает мера свободы, в образовании начинают более явно работать социальные связи. Они помогают образованию перегруппироваться в открытую систему, и то, что раньше осмысливалось в образовании в его сетевом состоянии, начинает оформляться в виде новой волны инноваций.

Открытая система отличается тем, что в ней ослабевают официальные управленческие связи. Вот здесь и просыпается управление и снова начинает реконструировать образование, пытаясь сделать его управляемым и контролируемым. Цикл повторяется снова. И он будет повторяться до тех пор, пока не окрепнет гражданское общество.

Сетевой принцип самоорганизации образования наиболее соответствует гражданскому обществу. Ведь гражданское общество и есть сеть, а вовсе не «положенная» вертикаль разных организаций. Гражданское общество возникает естественным образом, когда обеспечены гражданские права в обществе (и в сфере образования). Слабость гражданского общества — свидетельство той или иной необеспеченности гражданских прав, в том числе и в сфере образования. Сейчас у нас

<sup>5</sup> Об этом: специальные выпуски журнала «Демократическая школа» — «Права и нормы» (№ 1, 2005), «Уклад и экспертиза» (№ 2, 2005) и «Демократизация учебного процесса» (№ 1, 2006), рассказы-опыты о сотрудничестве, принципы которого реализуются в Ассоциации демократических школ.



## УПРАВЛЕНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ

именно такая ситуация: в перестроенный период система образования стала открытой, а поэтому на первый взгляд хаотической, в ответ начала проявляться активность структур управления, и, как следствие, образование, пытаясь противостоять нажиму, приобретает формы сетевого пространства. Это — форма самосохранения в образовании ростков свободы и саморазвития.

Один из парадоксов сетевой самоорганизации образования состоит в том, что сеть никогда не исчезает, она может проявляться более или менее организованно, скрыто или явно, но при этом она разрастается вширь или вглубь, как только возникает воздействие государственной системы.

Самоуправление меняет свои формы и стили в соответствии с общим состоянием образования. Оно приспосабливается то к требованиям «сверху», то к сетевым потребностям «снизу», хотя, как известно, приспособление — наихудший вариант существования. Приспосабливаться же заставляет сама наша «не-

ровная» жизнь: то в ней «слишком много», как некоторым кажется, демократии, то берёт верх бюрократия, которой хочется управлять «более правильно», не допуская хаоса, т.е. естественных форм самоорганизации образовательных и педагогических сообществ.

Сложность для развития самоуправления здесь в том, что оно-то по своей сути «чистым» управлением не является! Как сколок гражданского общества оно имеет сетевое, а не иерархическое строение, а его пытаются выстроить по меркам управляемой сверху системы. Подтексты, акценты и смыслы самоуправления могут меняться в зависимости от условий, но оно всегда остаётся формой проявления инициативы снизу.

Изменение контекста современного образования в целом указывает на необходимость высвобождения того потенциала школы, которое ещё сохраняется. И прежде всего необходимы комфортные условия для её развития и самоорганизации. Тогда станет легче жить в школе и ребёнку, и педагогу.

[ 13 — 26 ]

Концепции  
и системы

50