

# Контексты как совокупность условий образования

*Ната Борисовна Крылова — кандидат философских наук*

**Мы хотим, чтобы школа не только выполняла свои социально-культурные функции, но была открыта ребёнку и создавала комфортные условия для его развития. Только тогда достижимо то, что называется качеством образования. Без комфортного бытия ребёнка в школе у образования вообще не появится сколько-нибудь внятного качества, а дети и педагоги не найдут смысла в своей образовательной деятельности. Но этого труднее всего достичь из-за администрирования структур управления, которые ставят на первое место собственные задачи — отслеживание исполнения управленческих решений.**

## Почему возникла тема контекста?

Беда в том, что администрирование стало вездесущим контекстом образования. Оно отрицательно влияет не только на организацию работы школ, но и развитие теории, на методические разработки.

Мне, как и многим коллегам, постоянно приходится работать с текстами педагогических статей, методических разработок и рекомендаций, брошюр, диссертаций и монографий. Довольно часто, читая их, испытываю чувство неудовлетворённости. 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 узко прагматичны. И очень похожи. Особенно диссертации, где доминируют нарочито усложнённый язык, стандартность конструкций. И это 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 в процессе анализа, мысленного или реального редактирования тексты порой просто рассыпаются.

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

Постепенно стала понятна причина неудовлетворённости: контекст большинства работ неглубок и однообразен, а уж о подтексте и говорить нечего. Если контексты работ и угадыва-

ются, то они осмыслены в рамках подходов середины прошлого века и опираются в лучшем случае на идеи Нового времени. Охотников залезать в дебри контекстов современной теории и практики — считанные единицы, ведь здесь не разложено всё по привычным полочкам, а иной раз их просто нет. Похоже, что глобальный контекст сферы образования мало кого интересует. Эмпирическая основа в исследованиях если и есть, то только собственная, и широкие сравнения, как правило, не проводятся.

Так теоретическая педагогика начинает вползать в стагнацию, модернизации двигаются по «дурному» кругу, практическая педагогика становится всё более рутинной, а управление — механическим. Самое время понять: почему так происходит? 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 темой контекстов!

Ответу: если система плохо работает, надо выйти за её пределы и посмотреть на неё со стороны. 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 не вне контекста, 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) внутри её и 3) вне системы.

К сожалению, мало кто из учителей мыслит и работает в контексте тех идей, проблем, задач, которые не лежат непосредственно в поле их повседневной деятельности. Многие учителя не любят рефлексии и осознают себя узкими специалистами, пытающимися в своём пространстве работы достичь профессионализма. Во время одной из дискуссий преподаватель химии заявила: «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 учебном заведении доминирует подобная ориентация, школа не станет комфортной для тех, кто приходит сюда не просто учиться химии или истории. Дети отдадут системе образования (детсад + школа) 15 лет «своей самой счастливой поры жизни» не ради одних только знаний и аттестата зрелости. Для них это время — их подлинная жизнь «здесь и теперь», ценность которой 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 в другом пространстве — в пространстве открытия значений и обретения собственных смыслов. Здесь шкала школьных отметок не действует (или действует контрпродуктивно).

Массовая же школа, ориентированная на «стандарты», не может обеспечить проживание яркой и интересной школьной жизни. 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 педагогам (в практике и теории), и управленцам, и в первую очередь детям 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.

тем в своё время перевернуло мышление и практику многих специалистов, сделало их 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 отрывной и получает возможность изменяться путём реконструкции или взрыва. 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 «*ризомы*»<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; это также — 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

<sup>1</sup> О «ризоме»: 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.

#### **Почему системное мышление периодически устаревает**

Открытие и победное шествие теории сис-

«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. 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).

Пока же можно принять в качестве такого общего, но рабочего определения следующее: **контекст** — широкий уровень объяснения и осмысления происходящего. Контекст — 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 — 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 (Делёз). Происходит «размыкание структур в контекст» (Деррида). Здесь используется образ «матрёшки» — каждое новое расширение контекста не отрицает прежнее, а дополняет его.

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

При этом подходе **все реалии рассматриваются также и как особые тексты, существующие в контекстах**. Если сказать предельно упрощённо — 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 широкого контекста и подтекста, то он не сможет адекватно понять и объяснить это явление, а его проект 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 очевидно по результатам участия российских школьников в международных тестированиях);*
- *создание условий для развития ребёнка как подлинного субъекта образовательной деятельности (что становится необходимо при «деконструкции» содержания образования);*
- *развитие демократического со-управления 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 иное. Одним из побочных эффектов стал новый контекст осмысления качества образования, открывшийся в результате проведённых серий тестирования и их анализа.

Ниже приведём выводы исследовательской группы

<sup>2</sup> Постмодерн — историческое время, следующее за Новым временем, Модерном. Идеи постмодернизма наложили отпечаток на многие сферы интеллектуальной жизни — архитектуры и живописи, литературы и философии, критики, политики и образования. Делёз 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.

(А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова и др.)<sup>3</sup>

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

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. 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. Задачи PISA — интегрированные, ориентированные на «компетентность», т.е. 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. В российской школе проверяется (в виде узкопредметных и даже тематических контрольных работ), как правило, то, что непосредственно перед тем было изучено. Способность же квалифицировать за-

дание (вопрос), как относящееся к некоторой предметной области, не формируется. В то же время выбор ответа в заданиях закрытого типа (а таких заданий в тестах PISA-2000 большинство) 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 лёгких заданиях и резкий провал на трудных.

6. Из приведённых примеров следует: неплохо обеспечивая репродуктивный уровень мышления и деятельности, школа не обеспечивает более сложных уровней развития, остро востребованных в современном обществе. Отсутствие опыта работы с научно-популярными и публицистическими текстами, навыками получения информации из таких текстов — одна из причин низких результатов российских школьников. Они не могут сами устанавливать тот уровень сложности, точности, детализации, который обеспечит успешное решение задачи. При работе с естественно-научным содержанием они, как правило, ориентированы на предельную точность и детальность, при работе с художественным текстом — на общее понимание. Наши школьники демонстрируют 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 наших 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

<sup>3</sup> Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г., Поливанова К.Н. 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. М., 2005. Также см. «Новый взгляд на грамотность. По материалам исследования PISA-2000. М., 2004

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:** качество 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. Низок диапазон осваиваемых средств работы. Российские школьники слабо ориентируются в актуальных проблемах естествознания (экологические проблемы, проблемы здорового образа жизни, влияние науки и техники на развитие общества и др.).

Не сформированы в должной мере надпредметные способности. Наши школьники не свободны в применении и использовании сформированных у них знаний. Говоря психологическим языком, 15-летние школьники не становятся субъектами собственных предметных знаний.

Неполный перечень дефицитов в учебных умениях свидетельствует, что успех может быть достигнут иным **типом учебной работы детей**, нежели увеличением 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, например, работы с текстом. Непредметный (надпредметный) результат обучения исходно «встроен» в обучающие и диагностические материалы, его достижение проектируется ис-

ходно до отбора учебного содержания; этим непредметным умениям отдаётся приоритет.

Итак, необходимо выработать общие принципы 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. В них представлен непредвзятый анализ причин неудач массовой школы. Именно массовой, поскольку проблем с обучением талантливых учащихся у нас гораздо меньше, чем с обучением так называемого «среднего ученика» или, вернее, ученика, которого массовая школа из-за рутинных условий делает средним.

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

**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 это проигнорировала. Она не заметила, что осознание человека прошло путь от надежды его одномерностью, элементарностью, предзаданностью — к пониманию его многомерности и уникальности.

Вслед за этим в педагогику пришло понимание, что влияния педагога не безграничны, что упование на воздействия не продуктивно, а скорее даже контрпродуктивно (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 всем объёме в деятельность педагогическую<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 свою доминирующую роль*. Образовательная деятельность ребёнка становится всё более самостоятельной и открытой по мере того, как создаются условия для обеспечения её относительной автономности. Обретая всё большую самостоятельность, она требует иных условий, нежели те, которые обеспечивали её при доминировании внешних педагогических усилий.

Конечно, никто не отрицает 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 сумеет выйти из текущей образовательной или воспитательной ситуации и войти в этот, порой наполовину скрытый от самого ребёнка, контекст его жизни. И побудить ребёнка отразиться, рефлексировать происходящее. **Без 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 противостоит формальная, внешняя педагогическая деятельность.** Без позитивного 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. Однако этот результат 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 образовательной и опоры на его продуктивную деятельность, основанную на 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». Мне возразили, что так нельзя, поскольку педагогика — наука, и она должна абстрагироваться от частностей, классифицировать, типологизировать явления, условия, конструкции и пр. Между тем 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.

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

**Третий вопрос: как надо организовать школьную жизнь, чтобы избежать жёсткого вертикального контроля и руководящего формального воздействия?**

Самоуправление и соуправление стали активно расширяющимися контекстами 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 образованием хотят быть застрельщиками в его расширении и стремятся доложить о стопроцентном охвате школ. Отчасти этот интерес вызван реальной демократизацией 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, 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 известной книге «Основы педагогики». И ещё одна замечательная мысль: в школе основной управляющий фактор — **это сама природа ситуаций, в которых участвуют члены общества**. Высказывание принадлежит известному американскому теоретику и практику образования Джону Дьюи («Демократия и образование»).

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

С точки зрения управленцев традиционного типа, школьное самоуправление есть лишь одна из форм общей системы руководства школой.

Вся властная образовательная 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 контроль те ростки свободного самоопределения школ, которые начали проявляться в условиях первых лет демократизации.

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

В школах может возобладать сугубо «управляющий» подход к самоуправлению (его черты проявляются с первых минут разговора о нём со многими директорами). Что означает такой подход? 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 в президиуме так и было сказано: «Самое главное — кто стоит у руля!». Такова идея «управляемой демократии».

Есть 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 иерархии, самоорганизация, соуправление детей и взрослых, взращивание 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 об этом знали, они никогда бы не начинали инновации «сверху» (как программное внедрение), а культивировали бы инновации в каждой школе как её собственную идентичность. Тогда и идею построения в образовании вертикали власти все сочли бы естественной 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 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 центробежно рассыпаясь, и чаще всего не в горизонтальной плоскости, а в многомерном пространстве образования. Один из парадоксов сетевой самоорганизации образования 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.

Когда же нажим ослабевает и немного возрастает мера свободы, в образовании начинают более явно работать социальные связи. Они помогают образованию перегруппироваться в откры-

тую систему, и то, что раньше осмысливалось 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. Оно возникает естественным образом, когда обеспечены гражданские права в обществе (и сфере образования). Слабость гражданского общества — свидетельство той или иной необеспеченности гражданских прав, в том числе и в сфере образования. Сейчас у нас именно такая ситуация: в перестроечный период система образования стала открытой и на первый взгляд хаотической, в ответ проявили активность структуры управления, и образование, пытаясь противостоять нажиму, приобретает формы сетевого пространства. Это форма самосохранения в образовании ростков свободы и саморазвития.

Самоуправление меняет свои формы и стили в соответствии с общим состоянием образования. Оно приспособляется то к требованиям «сверху», то к сетевым потребностям «снизу», хотя, как известно, приспособление — наихудший вариант существования. Приспособляться же заставляет сама наша «неровная» жизнь: то в ней «слишком много» 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 не есть «чистое» управление! 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 потенциала школы, который ещё сохраняется. И прежде всего необходимы комфортные условия для её развития и самоорганизации. Тогда станет легче жить в школе и ребёнку, и педагогу. □

<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), рассказывающие об опыте соуправления, принципы которого реализуются в Ассоциации демократических школ.