

24,00

П58

Е.Б.Попов

**СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Санкт-Петербург - 2006

Е.Б. Попов

СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ

Санкт-Петербург - 2006

ББК 74.00я7
П-58

УДК 37.012 (07)

*Рекомендовано к печати редакционным советом
Оренбургского института МГЮА*

Научный редактор: С. Г. Вершиловский, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Попов Е. Б. Социально-педагогические аспекты
П-58 гуманизации образования: Монография. - СПб.:
НОУ «Экспресс», 2006.- 250 с.

ISBN 5-9592-0047-1

В монографии дана характеристика гуманизации образования как системного изменения образовательной действительности, вбирающего в себя элементы на уровне образовательного контекста, инфраструктуры системы образования, педагогической действительности (совокупности научной и практической деятельности, осуществляемой профессиональными педагогами-исследователями и педагогами-практиками), образовательного пространства индивидов, их образовательного выбора и образовательных маршрутов.

Книга адресована работникам педагогических вузов, аспирантам, преподавателям системы последипломного педагогического образования, социологам и работникам управления образованием.

П $\frac{4303000000}{6\Lambda 9-06}$

ISBN 5-9592-0047-1

ББК 74.00я7
© Попов Е. Б., 2006

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Гуманизация образовательной действительности	6
1.1. Структура образовательной действительности	6
1.2. Педагогическая альтернатива как механизм гуманизации образовательной действительности	19
1.3. Концептуальные идеи гуманистической педагогике	34
1.4. Концепции и проекты гуманистической педагогике в современной России	50
Проектирование педагогической системы гуманисти- ческой ориентации	69
2.1. Концепция создания педагогической системы гума- нистической ориентации	69
2.2. Педагогическая система гуманистической ориентации как объект экспертизы	87
2.3. Образовательный контекст как объект экспертизы	112
Возможности и перспективы гуманизации общего об- разования: экзогенный уровень	121
3.1. Национальные обстоятельства гуманизации образования	121
3.2. Региональные обстоятельства гуманизации образования	145
3.3. Исследовательский прогноз: экзогенный уровень	167
Возможности и перспективы гуманизации общего об- разования: эндогенный уровень	173
4.1. Малый социум как пространство существования педагогических проектов гуманистической ориента- ции	173
4.2. Участники педагогических проектов гуманисти- ческой ориентации	190
4.3. Исследовательский прогноз: эндогенный уровень	210
Послесловие	221
Приложение	228

Предисловие

Эта книга является результатом многолетней работы по изучению гуманистической педагогики – направления в теории и практике образования, признающего в качестве приоритетов педагогической деятельности нравственный, событийный, персонифицированный характер обучения и воспитания. Ведущая идея и замысел монографии были сформулированы следующим образом: на современном этапе развития отечественного общего образования возрастает объективная потребность в гуманистической педагогике, направленной, с одной стороны, на содействие индивидуальному развитию и позитивной самореализации субъектов образования, а с другой, на изменение малого социума педагогическими средствами.

Актуальность рассматриваемых в работе вопросов объясняется рядом причин, среди которых проблемы современного состояния и развития общего образования в нашей стране, проблемы переходного периода России к открытому обществу, а так же общие гуманитарные проблемы современной цивилизации.

Мир, в котором живёт и творит современный человек, всё в большей степени определяется установками рационализма с его приоритетами на достижение материального благополучия и получение максимальной выгоды. Урбанизация и техногенная утилизация природного окружения, сопровождаемые унификацией культурных видов деятельности, сводят восприятие самой жизни к набору объектов рыночных отношений и тем самым порождают практику «покупаемости» культуры и образования. Современники становятся заложниками «общества массовой культуры» со своей институциональной базой (индустрия моды; радио-, кино- и телеиндустрия), с абсолютизацией роли коммерческого успеха, с вовлечением все большего количества людей в потребление и воспроизводство однообразных продуктов культурного обмена.

Реальностью российского общества становится постепенное унифицирование образа жизни с заимствованием стереотипов общества потребления, что является неизбежным последствием глобализации мировой экономики и связано со скрытой или явной экспансией в культурной сфере, с постепенным вытеснением уникальных форм собственной национальной культуры и языка. Возрастающая зависимость человека от подобных «плюсов» повсеместной технологизации, культурной унификации и узкой специализации порождает

потребность переосмыслить основные ориентиры социального развития и решить для себя вопросы о нравственных измерениях прогресса, о человеческих ценностях бытия, о гуманитарных приоритетах образования.

В современной России насущность этих вопросов усугубляется трудностями переходного периода социально-экономических реформ, а так же проблемами перманентного реформирования отечественного образования. Возможность решения этих вопросов связана, в первую очередь, с сохранением нравственных ценностей общежития и развитием индивидуального начала в социуме, проявляемых в становлении институтов гражданского общества и, в частности, в гуманизации образования. Однако затянувшийся переход России от закрытой системы общества «социального равенства» к открытой системе общества «равных возможностей», где развитие идёт не от возможного к реальному, а от реального к возможному, во многом осложняется тем, что в Российской действительности слабо развиты формы институализации социальной и педагогической инициативы.

Представленная работа призвана обозначить основные подходы к решению вопросов, которые продиктованы необходимостью философского и методологического осмысления опыта становления и развития гуманистической педагогики в двадцатом веке и её современного состояния в Российской образовательной действительности; потребностью выявления системообразующих факторов, условий и средств гуманизации образования, обозначения и анализа тенденций, закономерностей и противоречий этого процесса; необходимостью систематизации представлений о гуманитарной экспертизе образовательной действительности; потребностью создания методологии изучения и прогнозирования развития Российского образования с позиции гуманистической парадигмы образования.

В монографии рассматриваются такие категории как образовательная действительность, гуманизация образования, педагогическая альтернатива, гуманистическая педагогика, педагогическая система гуманистической ориентации, гуманитарная экспертиза образования.

Монография адресована работникам институтов профессиональной педагогической подготовки и переподготовки, аспирантам, социологам и работникам управления общим образованием.

Гуманизация образовательной действительности

Представленные в первой главе материалы направлены на описание структуры образовательной действительности, обозначение парадигмальных координат гуманистической педагогики в сопоставлении с нормативной доктриной, выявление основных направлений, концепций и проектов гуманистической педагогики в отечественном образовании, описание педагогической альтернативы как механизма гуманизации образовательной действительности.

1.1. Структура образовательной действительности

Действительность в самом широком смысле – это объективная, подлинная, актуальная и развивающаяся реальность. Действительность не может быть понята без идеи возможности, так как любая действительность содержит ту или иную возможность и делает невозможным что-то, исключает иное. Возможность и действительность – это соотносительные категории, отражающие две основные ступени развития каждого предмета или явления в природе, обществе и мышлении. Действительность – это то, что имеет наличное бытие, существует как данность, это результат актуализации совокупности всех возможностей.

Понятие «образовательная действительность» трактуется как мир реально функционирующих процессов и объективно существующих явлений, определяющих цели, содержание и формы обучения, воспитания и самообразования человека во всем многообразии их форм, связей и отношений.

Образовательная действительность рассматривается в данной работе в двух качественных аспектах: во-первых, это объективно сложившаяся совокупность компонентов на уровне образовательного пространства, во-вторых, это субъективно воспринимаемая и оцениваемая образовательная среда и образовательные маршруты конкретных людей.

Образовательное пространство – некая пространственная единица, характеризующаяся организационно-территориальной и социальной целостностью, обеспечивающей взаимосвязь, доступность и преемственность образовательных услуг, предоставляемых имеющимися в данном социуме образовательными структурами. Этот аспект образовательной действительности представлен совокупностью следующих компонентов:

– на уровне национального и регионального образовательного контекста (внешние обстоятельства): этнокультурный фон осуществления образовательной деятельности (ментальность, исторические и культурные события, информационная среда); образовательный уровень населения; факторы, определяющие отношение к образованию и образованности; стратегия образования и образовательная политика; возможности для применения приобретаемых знаний; мера социальной востребованности образования; характер и содержание действующего законодательства об образовании и выдвигаемых законодательных инициатив; мера вовлеченности населения как в образовательный процесс, так и в управление образовательными учреждениями;

– на уровне инфраструктуры системы образования: институализация образования (временной и пространственный аспект; формальная, неформальная и информальная подструктуры); объем, содержание и структура доступных образовательных услуг;

– на уровне педагогической действительности: педагогическая теория (философия и методология образования, система педагогических концепций и доминирующие микропарадигмы); педагогическое сознание (событийное осмысление практики воспитания и обучения); педагогическая практика (осознанные действия субъектов образовательного процесса); педагогические обычаи (нерефлексируемое поведение, стереотипы взаимодействия и отношений обучающихся и обучаемых); артефакты и средства обучения (искусственные средства педагогической деятельности, необходимые в процессе организации, проведения и контроля педагогического процесса).

Первым из выделяемых компонентов образовательной действительности выступает образовательный контекст. Контекст – это, с одной стороны, внешний объективный мир, в котором действует человек, а с другой стороны, информация, достаточная для обозначения роли и отношения совокупности объектов к субъективной реальности отдельного человека или определенной социальной группы. Чем глубже понимание контекста, в котором действуют люди, тем более целостно воспринимается картина соответствующего участка мира, тем более адекватными становятся поступки человека и функционирование социальных институтов в условиях данного контекста.

Другой компонент – инфраструктура системы образования – выступает объективированной формой образовательного контекста, когда цель и приоритеты общего образования, от-

ражая особенности менталитета и оформляясь в образовательной политике, проявляются в содержании и институализации образования.

Институализация общего образования представлена совокупностью элементов формальной подструктуры (государственные и частные образовательные учреждения, результатом курса обучения в которых является выдача общепризнанного сертификата или аттестата, удостоверяющего достижение некоего стандарта образованности), неформальной (в виде заведений и услуг дополнительного образования, создаваемых на бюджетной основе или частным образом на местах и ориентированных на удовлетворение конкретных потребностей и интересов обучаемых, выходящих за рамки формально фиксированного минимума) и информальной подструктуры (индивидуальная познавательная деятельность, не всегда имеющая целенаправленный характер и связанная с освоением нового жизненного опыта, знаний и ценностных установок в процессе повседневной жизнедеятельности; эта подструктура представлена институтами, интегрирующими все возможные способы влияния на общество и человека, среди которых ближайшее окружение и неформальная референтная группа, электронные банки данных и другие индивидуальные источники получения информации, СМИ).

При анализе институциональной составляющей общего образования следует исходить из феномена «непрерывности», то есть возможности движения субъектов образования как в «вертикальном» (временном), так и «горизонтальном» (пространственном) направлениях образовательного пространства. Современная система образования в этом смысле должна развиваться в прямой зависимости от тех действий, посредством которых субъекты образовательной деятельности реагируют на изменяющиеся обстоятельства своей жизнедеятельности, и которые предполагают согласованное совершенствование вертикальной и горизонтальной структур образовательных институтов, сопровождающих человека на различных стадиях его жизненного цикла – от дошкольных учреждений до объединений по интересам и наставничества для пенсионеров.

Непрерывность образовательного пространства предполагает разделение образовательных учреждений по двум основаниям – вертикальному и горизонтальному: первый – намечает ступени перехода от одного уровня к другому и предполагает их взаимообусловленную иерархию; второй – выделяет учреждения и формы по их функциям в подготовке к различным формам социальной активности. К горизонтальному строению

системы образования можно отнести и различие национальных, региональных особенностей обучения, типы организационных форм педагогической деятельности.

Базовым формальным институтом общего образования выступает школа. Среди основных характеристик школьного образования можно выделить то, что содержание обучения здесь довольно строго определено и структурировано, доминирующей дидактической формой служит урок, основной метод обучения – вербальный, отработка и усвоение знаний проводится, как правило, через групповые и фронтальные приемы, контроль продуктивности и эффективности образовательного процесса осуществляется поэтапно на всем протяжении курса обучения.

Наряду с государственными (муниципальными) школами в современной отечественной системе общего образования функционируют негосударственные, внебюджетные, частные школы, получившие название НОУ – негосударственные учебные учреждения (см. Приложение, Таблицы 1, 2). Наиболее обобщенная классификация частных школ включает в себя элитарные образовательные учреждения закрытого типа, школы для одаренных детей, учреждения для плохо адаптирующихся в массовой школе детей (с целью «педагогической поддержки», «предотвращения депривации» и т.п.), конфессиональные школы, экспериментальные учебные заведения.

Появление в России негосударственных школ после семидесятилетнего перерыва вызвано целым рядом обстоятельств, среди которых: несовпадение общественных и государственных стратегий развития общего образования; предоставление учащимся права на вариативность выбора путей получения образования и квалификации в соответствии с собственными возможностями, склонностями и интересами; ограниченность средств финансирования бюджетного образования; изменение рыночного спроса на отдельные виды образовательных услуг; реализация зарубежных педагогических проектов в отечественном образовательном пространстве; возможность создания условий для самореализации педагогов, не сумевших претворить в жизнь свои проекты в рамках государственных институтов образования.

Школы как институт формального образования доминируют в системе общего образования, задавая условия поступления ресурсов (ограничивая их характеристики: возраст, состояние здоровья, уровень развития и обученности у субъектов процесса, качество содержания этого процесса в виде объема информации, технологий и форм), опираясь не столько на

актуальные требования среды, сколько исходя из своих собственных стандартов¹.

В настоящее время одним из «слабых мест» формальных институтов общего образования (и прежде всего государственного сектора) становится получение качественного образования теми, кто нуждается в особых условиях обучения (ускоренном или замедленном прохождении материала) вне школьного коллектива и теми, кто хочет получить образование самостоятельно. Звеном, частично восполняющим этот пробел, выступает «семейное образование» и экстернат, которые в современной России официально признаны как полноправные формы получения формального общего образования.

«Семейное образование» представляет собой организацию формального образования в семье силами родителей, родственников, приглашенных педагогов с помощью образовательного учреждения. Экстернат – форма аттестации учащихся, самостоятельно изучающих дисциплины согласно образовательной программе – предполагает самостоятельное, в том числе ускоренное, освоение общеобразовательных программ по отдельным предметам, классам, курсам основного общего и полного общего образования с последующей аттестацией в общеобразовательных учреждениях, имеющих аккредитацию и имеющих право выдавать документы об образовании государственного образца. Как самостоятельный образовательный институт экстернат обладает такими преимуществами как гибкая организационная структура, способность перестраиваться в связи с изменением социальных потребностей региона и образовательных потребностей населения, ориентация на принцип опережающего воздействия (не только спрос определяет предложение образовательных услуг, но и предложение стимулирует развитие потребностей)².

К институтам формального сектора, оказывающим услуги по общему образованию, можно отнести и учреждения среднего и высшего профессионального образования, так как в программе этих заведений от 20% до 30% занимают предметы общегуманитарного цикла и физическая культура.

Если рассматривать особенности неформальной подструктуры общего образования, то, во-первых, государственные, муниципальные и частные заведения вправе оказывать населению, предприятиям, учреждениям и организациям платные

¹ / – . : , 2000.– . 14.

² « », 2000.– . 37.

дополнительные образовательные услуги. Такими услугами могут быть: обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных дисциплин и подготовительных курсов, репетиторство, занятия с обучающимися углубленным изучением предметов, создание различных учебных групп специального обучения детей с отклонениями, создание различных кружков по интересам, студий, факультативов, клубов и т.п. Во-вторых, этот вид образовательных услуг существует не только в форме школьных подразделений, но и в форме таких самостоятельных учреждений дополнительного образования как дворцы, центры и дома детского и юношеского творчества, детские парки, спортивные, художественно-эстетические, военно-патриотические школы, технические, туристско-краеведческие, эколого-биологические станции, детские студии, музеи, детские оздоровительно-образовательные лагеря, клубы и контактные группы по интересам и т.д.¹

Наиболее общими признаками образовательной среды в учреждениях дополнительного образования являются: наличие ведущей идеи в сфере образования как цели и основного направления развития совместной деятельности; отсутствие какого-либо организационного давления извне; автономность и самобытность жизнедеятельности; добровольность и открытость; динамичность членского состава; самоуправление и самоорганизация; отсутствие возрастных ограничений; стирание традиционного ролевого барьера в отношениях взрослых и детей; естественные связи с внешней средой; синтетический характер деятельности (общение, игра, познание, спорт, труд); создаваемая своими руками предметно-эстетическая среда (по своему вкусу, для себя и своих товарищей).²

Информальная подструктура общего образования представлена элементами двух подструктур:

– первичный уровень: объекты и условия природной и техногенной среды; экономический уровень развития; исторические и культурные события; информационная среда; средства доступа, хранения и обработки информации;

– вторичный уровень: политическое устройство; роль и значение силовых структур государства в повседневной жизни сообщества; институт всеобщей воинской обязанности; моно- или полинациональная среда сообщества, менталитет; пе-

¹ , 2002.– . 31.

² : / , 1992.– . 66.

чатные и электронные средства массовой информации; художественная и научно-популярная литература; городской или сельский тип сообщества; символическая (языковая, музыкальная, художественная и т.п.) среда; религиозные институты и предпочтения; фестивали, конкурсы, Дни, недели и месячники различных направлений и форм культуры; возрастные особенности проявления культуры и моды.

Для обозначения роли неформальных институтов часто употребляют термин «досуговое образование», подразумевая несистематичное приобретение навыков, знаний и информации в свободное (неструктурируемое извне) время. Наиболее типичными и распространенными здесь являются: чтение книг, чтение периодики, телевидение, интернет и компьютерные программы, путешествия и туризм.¹

Сущность образования, получаемого вне формальных институтов раскрывается через наличие выбора человеком форм, средств и методов саморазвития и творчества в условиях свободного времени. Принципиальным методологическим положением неформального и неформального образования является положение о социальном взаимодействии (посредничестве) как основе целостного освоения человеком духовного содержания человеческой культуры. Существование такого образования, по мнению Гессена С. И. в проблеме «странствия человеческой личности в её бесконечном пути к собственному самоопределению»; подобное образование не ограничено возрастом, самодетерминировано и глубинно укоренено в культуре: «Внешкольное образование более всего развито именно там, где широко и правильно поставлено образование школьное, не только не делающее ненужным внешкольное образование, но, напротив, вызывающее в нем особую потребность.»²

Специфика функционирования неформальной и неформальной подструктур общего образования проявляется в наличии следующих педагогических условий: наличие особого культурно-образовательного пространства; реализация принципа частной инициативы как базы для установления продуктивных социализирующих связей между человеком и обществом; выбор общей культурно-просветительной направленности содержания и форм образования, соответствующих задачам превращения досуга в особую сферу образования и саморазвития человека.

¹ ... «...», ... 2002. – ... 36.

² / ... , 2002. – ... 26.

Если анализировать соотношение и взаимосвязь институтов формального, неформального и информального секторов системы общего образования, то как показывает практика, образовательная политика в нашей стране базируется на явном доминировании институтов формального образования, а остальные две подструктуры если и не пренебрегаются, то не получают должной оценки, учета, поддержки и внимания. В то же время, переход к либерализации социальных отношений и меняющиеся условия образовательного пространства общества предполагают, что неформальная и информальная подструктуры могут и должны выступать равноправными участниками в определении политики и содержания общего образования. И действительно, иерархия подструктур системы общего образования в последнее десятилетие начинает претерпевать определенные изменения, когда все большее значение в современной ситуации приобретает информальная подструктура, позволяющая на бытийном уровне обеспечить связь между формальным образованием и культурной деятельностью, жизненной активностью человека. При чем наибольшей вариативностью и направленностью на социальную мобильность обладают элементы вторичного уровня информальной подсистемы, так как они непосредственно используются или более подвержены целенаправленному воздействию со стороны отдельных людей или заинтересованных групп.¹

Наряду с такими компонентами как образовательный контекст и инфраструктура общего образования в структуру образовательной действительности, как отмечалось выше, входит компонент «педагогическая действительность». Содержательная характеристика этого компонента на уровне педагогической теории, педагогического сознания и педагогической практики применительно к гуманистической педагогике раскрывается в последующих параграфах первой главы. Ниже представлена характеристика педагогических обычаев и педагогических артефактов.

Педагогическими обычаями считаются важнейшие события, праздники, церемонии и обряды, используемые в образовательном процессе.

Значение праздника многогранно: он являет собой торжественное обновление жизни, играет коммуникативную и регу-

¹

лятивную роль, выполняет эмоционально-психологическую, идеологическую и нравственно-воспитательную функции.

Обычай – общепринятые, более или менее устойчивые в той или иной среде, исторически сложившиеся правила и нормы, регулирующие поведение людей в определенной области общественной жизни. Это традиционно принятый порядок, привычный образ действий, соблюдающийся в силу прочно установившихся привычек и охраняемый общественным мнением. Обычай является практическим действием, задача которого – дать образец для подражания, показать, как надо действовать, чтобы унаследовать имеющийся опыт в поведении, труде, образе жизни и достичь реальных результатов.

Цель обряда – с помощью символов и символических действий выразить, передать, закрепить традиционные для какой-либо социальной группы идеи, идеалы, нормы, ценности, образцы жизнедеятельности, вызвать у его участников соответствующие чувства, настроение, морально-психологическую атмосферу, способствующую усвоению социального опыта, который передается посредством данного обряда. Обряд от обычая отличается его символическостью, образностью, условностью. Характерным для обряда является художественное оформление всего его комплекса.

Церемонии – это те же обряды, но более динамичные, торжественные, официальные, так как они всегда выражают содержание тех ритуалов и традиций, которые связаны с наиболее значительными событиями в общественной и личной жизни". Обряд представляет собой определенную, своеобразную церемонию. Но в термин "церемония" все же вкладывается более широкое значение. К церемонии относят любое официальное, в том числе и торжественное действие, в том числе и обряд, порядок проведения которого заранее оговорен, обусловлен и отступление от него считается недопустимым.

Единство педагогических обычаев с общими и частными нормами профессионального поведения проявляется в педагогической морали. Педагогическая мораль – это система нравственных требований, предъявляемых к учителю в его отношении к самому себе, к своей профессии, к обществу, к обучаемым и остальным участникам учебно-воспитательного процесса. Она выступает одним из регуляторов поведения учителя в педагогическом труде. Система требований педагогической морали является выражением профессионального долга учителя.

Педагогические артефакты – это специфичные для конкретных педагогических проектов материальные объекты и

искусственные средства деятельности, предназначенные для организации и осуществления образовательного процесса. Основание для выделения артефактов в качестве одного из основных элементов педагогической действительности связано с учетом одной из центральных категорий в теории деятельности – опредмечиванием. Опредемечивание означает процесс и результат «перехода» креативных способностей человека в предмет его деятельности. К педагогическим артефактам относятся, прежде всего:

- создаваемые в ходе реализации проекта уникальные образовательные тексты в форме учебных пособий, словарей, справочников, учебников, самоучителей;

- знаковые опоры, знаковые системы с известным условным значением; знаки выступают в качестве представителя определенных реалий и используются в процессе получения, хранения, переработки, интерпретации и передачи разного рода учебной информации;

- учебные программы, определяющие цели, задачи и содержание педагогического процесса, его продолжительность и распределение учебного времени, а так же круг основных форм и средств учебной деятельности в рамках реализуемого проекта;

- наглядные и изобразительные учебные пособия, специально создаваемые в рамках реализуемого проекта, например, условные графические изображения (чертежи, эскизы, схемы), знаковые модели (графики, карты, планы, диаграммы, формулы, символы), аудио- и видеозаписи с учебным материалом, опорные сигналы (средства наглядности, содержащие необходимую для долговременного запоминания учебную информацию, оформленную по правилам мнемоники);

- технические средства обучения, помогающие педагогу обеспечивать учащихся учебной информацией, содействовать процессам запоминания, применения, понимания учебного материала, контролировать результаты обучения;

- тренажеры в виде дидактического прибора или иного моделирующего устройства, используемого в процессе обучения с целью отработки практических умений и навыков обращения с техническими и иными системами в реальном процессе деятельности, где находят применение результаты обучения;

- программы к обучающим машинам, автоматизирующим определенные этапы учебного процесса на основе взаимодействия с каждым обучаемым в отдельности;

– разнообразные средства, используемые для оценки достигнутого уровня обученности и развития учащегося (тесты достижений, тесты креативности, тесты личности и т.д.);

– художественные произведения и фильмы по мотивам реальных педагогических проектов; документальные фильмы, посвященные эти проектам и их участникам; книги для учителей, написанные авторами проектов; исторические записки, дневники и мемуарные материалы, содержащие воспоминания авторов и участников различных педагогических проектов, воспитанников экспериментальных школ.

Особенностью артефактов, ассоциируемых с различными проектами гуманистической педагогики, является, прежде всего, их непосредственная направленность на соответствие интересам, возможностям, личному опыту и потребностям самих участников педагогического процесса. При всём многообразии подобных педагогических артефактов их можно сгруппировать следующим образом: предметы подготовленной обучающей среды; средства, создаваемые обучаемыми для последующего использования в своей учебной деятельности; средства взаимодействия обучающего и обучаемого.

Следующий компонент образовательной действительности, не сводимый к компонентам образовательного пространства – это субъективно воспринимаемая человеком образовательная среда, образовательный выбор и индивидуальные образовательные маршруты. Изучение этого уровня с необходимостью предполагает обращение к онтологии. Онтология (от *ontos* – сущее и *логия* – слово, понятие, учение) – это учение о бытии как таковом, раскрывающее фундаментальные принципы бытия, его структуру и закономерности. Онтология исходит из понимания объективности как результата оформления чувственного материала категориальным аппаратом познающего субъекта, как «посюстороннюю реальность свободы»; её основными методами выступают проблематизация тематического поля, дедукция, индуктивное обобщение и рефлексия. Онтологический подход предполагает постижение бытия не в статичном созерцании, а в его историческом и логическом порождении, когда реальность не только существует, но и «значит», а онтологическая истина понимается не как состояние, а как процесс.

Поскольку человек всегда находится в движении в непрерывно меняющейся среде, то в первую очередь он воспринимает не отдельные предметы или их свойства как таковые, а целостные динамические события. При подобном – экологическом – подходе к изучению восприятия главным является не

то, как совершается процесс восприятия, каковы его средства и механизмы, а то, что является его действительным стимулом.¹

Восприятие человеком образовательной ситуации как процесс извлечения и интерпретации информации представляет собой процесс осмысления и оценки своего участия в образовательной действительности. Осознать можно что-то либо в окружающем мире, либо в самом человеке, либо в том и другом сразу, но осознание не может существовать независимо от того, что осознается. Сложный механизм восприятия, которым изначально наделен человек, позволяет ему отслеживать неизменные (инварианты) и изменяющиеся (варианты) свойства окружающего мира, а так же информацию о самом себе, о совершаемых действиях.

Онтологический подход позволяет перенести фокус научного поиска на индивидуальный опыт образовательной деятельности, на восприятие и оценку человеком своей образовательной ситуации, логики и динамики её изменения, эффективности и перспектив получаемого образования. Объектом изучения на этом уровне выступают: оценка образовательной ситуации и эффективности собственной учебной/обучающей деятельности; степень, формы и характер участия в образовательных институтах формального, неформального и информального секторов; персонифицированный образ учебного заведения; формы и содержание самообразования; самооценка имеющегося уровня образованности; планы и ожидания в сфере образования.

Представить взаимоотношения феноменологического и онтологического планов жизни человека, индивидуальность ее критических и сензитивных периодов позволяет теория психологического синтеза времени и пространства – хронотопа. Своеобразие этой теории состоит в том, что она позволяет целостно обозначить социальную ситуацию развития через феномены субъектной интерпретации жизненного опыта и наличной ситуации бытия, живого движения и предметного действия, проявляемые в чувствительности/восприятии/интерпретации, переживании и реактивности/выражении/продуктивном действии. Где сама природа восприятия рассматривается в двух аспектах: восприятие наличной ситуации и восприятие человеком движения к самому себе, к ходу его осуществления, к возможностям его начала, продолжения, окончания. Динамика взаимозаменяемости этих аспектов воспри-

¹ .- .: , 1989.- .9.

ятия и раскрывает механизм рефлексии, обозначая логику неразрывности объективного и субъективного в структуре содержательного времени жизни человека.

Каждый момент жизни человека, как воспринимаемая им ситуация бытия, в той или иной степени содержит актуальные связи различных аспектов содержательного времени, структура которого сводится к разноуровневым аспектам времени, которые могут быть объединены в три основные группы: внешнее (экзогенное) для человека измерение (отвечает на вопрос «что?»): геологическое, биологическое, социогенное и техногенное время; транзитивное измерение (отвечает на вопрос «как?»): технологическое и символическое время; внутреннее (эндогенное) измерение (отвечает на вопрос «кто?»): биогенное, психогенное и потенциальное время.¹

Положения о психологическом (содержательном) времени жизни позволяют утверждать, что анализ образовательной ситуации предполагает изучение, прежде всего, таких измерений содержательного времени жизни участников педагогического процесса как социогенное (восприятие динамики совместного бытия, наличной социальной действительности через социальные роли, статус, круг и структуру общения, склонности, притязания), символическое (восприятие медиаторов и их динамики в ; виде объектов-посредников информационного постижения и ценностного осмысления мира (Знак, Слово, Символ, Миф, а так же лингвистические средства репрезентации, охватывающие графические, картинные и пластические, кинетические и ритуальные средства), их интерпретация и освоение), технологическое (усложнение навыков использования орудий как средств для достижения цели, способов их применения и технологий, изменение структуры предметной деятельности, то есть конструктивный аспект опыта жизни, жизненного опыта и витагенного опыта) и потенциальное время (сжатие времени (потенцирование), связанное, прежде всего, с феноменом трансценденции человеком своего «я», с обретением себя в выходе на уровень «Я – Ты», с самосознанием, самоопределением, обретением смысла бытия; децентрация человека как механизм осмысления каждого события с разных временных позиций, с точки зрения других людей, истории, общечеловеческой культуры, предшествующих и последующих поколений).

¹ . . . : .-
.: « . . . », 2005.

Образовательная ситуация, таким образом, выступает "онтологической линзой" образовательной действительности во всей полноте и сложности её компонентов: образовательного контекста, инфраструктуры образования и педагогической действительности.

1.2. Педагогическая альтернатива как механизм гуманизации образовательной действительности

Начало двадцатого столетия связывают с зарождением педагогического движения, которое отличалось углублённым интересом к субъективному миру познающего человека, активным экспериментированием по созданию новых подходов к решению проблем обучения и воспитания. В качестве основной цели сторонники этого движения ставили самого обучаемого во всей полноте его индивидуальной природы, акцентируя необходимость содержательного единства целей образования и применяемых для их достижения средств: только когда цели и средства заключены в одно и то же человеческое пространство и время, когда одни и те же люди, выступая в роли средства, являются одновременно и целями, только тогда можно говорить о собственно педагогической мере их соотношения.

Наиболее устоявшимся термином, определяющим это педагогическое движение стало словосочетание «гуманистическая педагогика» (далее в сокращении «г.п.»). В самом общем виде слово «гуманистический» является производным от слова «гуманизм», которое имеет несколько взаимообусловленных значений: 1. социальная (светская или религиозная) доктрина, признающая право человека на свободное развитие и позитивную самореализацию; 2. гражданское движение, инициируемое этой доктриной; 3. система или порядок, создаваемый в сообществе, провозглашающем и соблюдающем принципы этой доктрины.

Гуманистическая педагогика представляет собой исторически сложившееся направление в теории и практике образования, ориентированное на содействие индивидуальному развитию, личному становлению и позитивной самореализации субъектов образования через создание условий, отражающих признание за учащимся способности и права делать осознанный и ответственный выбор образовательного пути, через автономность учебного заведения и практикующего педагога по конструированию педагогического процесса в логике нравст-

венных императивов, через общественную самоорганизацию по изменению малого социума педагогическими способами.

Процесс, направленный на изменение качества жизни человека педагогическими средствами через снятие последствий технократизма и переориентацию смысла и приоритетов педагогической работы с социально-прикладной сферы (образовательные стандарты, технологизация обучения, социальная работа как механизм «социальной смазки») на бытийно человеческую, духовную сферу, определяется термином «гуманизация». То есть гуманизация предполагает укоренение в общественном и педагогическом сознании отношения к институту образования как к «порождаемому», создаваемому и «обживаемому» пространству, в котором человек получает стимул и предпосылки к позитивному разворачиванию своей индивидуальной сущности исходя из своих особенностей, способностей, жизненного опыта и предпочтений.

Механизмом гуманизации выступает социально-педагогическая самоорганизация, которая предполагает выход за рамки нормативно задаваемого, стандартного и контролируемого извне педагогического процесса, и которая определяется термином «педагогическая альтернатива». В этом словосочетании альтернатива означает, прежде всего, отличное от доминирующего в образовательной действительности видение педагогической проблемы и способов её решения, основанное: на осмыслении социальной потребности в ином качестве образования человека; на своеобразном научном понимании особенностей индивидуального развития человека; на предположении о возможности конструирования оригинальной образовательной системы, адекватной возрастным и индивидуальным закономерностям развития; на потребности реализовать педагогический замысел в авторской концепции и практическом взаимодействии с педагогами и воспитанниками.

Если говорить о соотношении между педагогической традицией, воспроизводимой новым поколением и отражающей логику сложившейся, установившейся социальной практики, и педагогической альтернативой как отражением логики перспектив формирующейся ситуации, то альтернатива зарождается как естественное проявление педагогической действительности: иногда как ее логическое продолжение, но чаще всего как протест против сложившихся устоев, как оригинальный путь решения проблем, неосуществимый в рамках уже существующих в социуме образовательных институтов. Поэтому не следует рассматривать альтернативу как замкну-

тую область в педагогической теории и практике.¹ Более того, сама образовательная действительность с устоявшимися в ней традициями и императивами как культурное явление не является чем-то раз и навсегда заданным и универсальным, а выступает исторически обусловленной формой социального опыта, вобравшей в себя совокупность определенных образцов педагогической практики и их субъективных интерпретаций, характеризующих уровень развития культуры и её однородности в сообществе.

Ценностным ядром альтернативы как педагогической программы выступает некий уже существующий культурный образец, трактуемый новаторами в качестве инварианта создаваемой педагогическими способами социальной действительности. В этом смысле альтернатива всегда возникает как результат осознанного действия отдельного человека или группы единомышленников по конструктивному изменению существующей на данный момент образовательной действительности. Не случайно, что в жестко централизованных сообществах педагогическая альтернатива воспринимается как диссидентство, как практическое противодействие канонам вертикальной иерархии, как «разрушительное» для властных органов уклонение от установленных, привычных, общепринятых норм и табу. Однако следует пояснить, что подлинная сущность альтернативы проявляется не в её противопоставлении традиции, а, прежде всего, в её противодействии абсолютизации и монополизации любой традиции, выстраиваемой в логике иерархии подчинения и контроля.

Тем самым существует определенная социально-политическая предопределенность в отношениях традиционных институтов образования с педагогической альтернативой. Если в открытых общественных системах альтернатива выступает неизменным, естественным и социально поддерживаемым механизмом развития образовательной действительности как таковой, то в закрытых социальных системах бюрократия ориентирована на самоподдержание и самосохранение своей структуры через создание иерархии управленческих элементов, через унифицирование не только целей и функций, но и содержания, форм и технологий образования. В условиях подобной унификации снижается сама вероятность проявления социально-педагогической инициативы, так как альтернатива воспринимается как диссидентство, как открытое противодей-

¹

... .2/
... : « ... », 1994.- .32.

стве «оптимальной упорядоченности», подконтрольности и предсказуемости централизованной системы образования.

Необходимо оговорить важное для данной работы утверждение: так как педагогическая альтернатива является конструктивной, созидающей социальной деятельностью в соответствии с нравственными императивами, её нельзя рассматривать с позиции маргинальных процессов, состояний и действий (примерами которых могут выступать нигилизм или анархизм), внешней целью которых также выступает потребность в социальных преобразованиях. Принципиальным здесь является то, что выдвигаемая педагогической альтернативой программа всегда выступает как еще не достигнутая, перспективная и значимая для определенной социальной группы цель, как новый образовательный институт, конструируемый вне или вопреки уже действующим структурам, но отнюдь не за счёт их уничтожения.

Педагогическая альтернатива исходит из категории «автономии» как единства «зависимости и независимости»¹. Автономия отнюдь не предполагает одностороннего акцента на «авто» в ущерб «номии», то есть стандартов и норм национальной системы образования. Автономия – это самополагание, это состояние, обусловленное обособлением образования от государства, что становится возможным лишь в условиях перехода общества к «открытой» социальной организации. Свидетельством автономии в образовательной действительности является не только существование авторских школ и оригинальных учебных программ, но так же автономизация педагогических исследований, становление педагогического сообщества ученых, аспирантур, докторантур.

На разных этапах социальной истории педагогическая альтернатива имеет разную степень теоретической и практической проявленности. Тем самым, альтернатива сама по себе является своеобразным индикатором мобильности и демократичности общества, открытости его институтов потребностям и возможностям развития и самореализации человека. По мнению ряда ученых, педагогическая приобретает актуальность на гранях эпох. Так «всплески» альтернативного обучения и воспитания наблюдались в эпоху Возрождения, в эпоху Просвещения, в начале и в последней четверти XX века.² А

¹ . XX . – ” . : , 2004.– . 457.

² . . – : « . 2/ » , 1994.– . 13.

значит, вероятность проявления педагогической альтернативы возрастает в те моменты истории, когда отчетливо проступают несбалансированность социального существования человека и его внутреннего мира, когда назревает потребность в новом осмыслении и преобразовании многообразных отношений человека с окружающим его миром.

Однако с этим утверждением можно согласиться лишь отчасти, так как альтернатива заложена в самой природе педагогической деятельности как социальной активности и отражает естественное желание и способность человека к субъективной интерпретации окружающего мира и своей деятельности по его изменению. Само проявление педагогической альтернативы можно представить как ценностную, духовную эволюцию, для которой характерна переоценка ценностей образования за счет конверсии существующих педагогических традиций, их субъективной, авторской интерпретации.¹

Теоретическое обозначение педагогической альтернативы даётся в терминах инноватики и педагогического проектирования, активно разрабатываемых в последнее время в отечественной педагогике. И если инноватика позволяет описать и оценить внешние характеристики альтернативы, то теория педагогического проектирования раскрывает внутренние механизмы её осуществления.

Термин «проектирование» в общенаучном значении определяет, с одной стороны, процесс создания прототипа, образа предполагаемого или возможного объекта, состояния, а с другой стороны, специфическую деятельность, результатом которой является научно и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений.² Тем самым, проектирование можно рассматривать как одно из направлений исследовательской деятельности, которое обеспечивает решение проблем за счет определения версий или вариантов развития или изменений того или иного явления в конкретных условиях.

Как социальное действие педагогическое проектирование характеризуется наличием таких свойств и показателей, которые у проектируемого объекта без четкого проекта не возникают; созданием параметров, способных обеспечить соответствие образовательного контекста определенным социальным ожиданиям; приобретением качеств, поддающихся формиро-

¹ ... (XIX
XX)/ ... , 1997. – . 31.

² ... :
- / : « ... », 2001. – . 6.

ванию в течение определенного промежутка времени (возрастного периода, дидактического цикла, организационного этапа); организацией видов деятельности, входящих в содержание образования, но являющихся не единственными результатами предполагаемых изменений.

Педагогическое проектирование выступает, с одной стороны, как ответ на потребность в целенаправленном преобразовании социума, а с другой стороны – как феномен, проявляемый в конструировании (трансформации) наличной образовательной действительности. Сущность проектирования в предугадывании тенденций и векторов, по которым будут развиваться общественные образовательные потребности, и в создании новых возможностей своими средствами направлять изменения самоорганизующихся систем.¹ Парадоксальным образом лишь с появлением образовательной инициативы общество может осознать свою собственную образовательную потребность в том, что предполагается этой инициативой. Поэтому важнейшая задача инициативы, оформленной в виде реального педагогического проекта, состоит в том, чтобы обосновать себя для общества как его потребность и сделать так, чтобы общество увидело в данной образовательной инициативе свою потребность. А это требует особого языка и особой системы доказательств. Важно, чтобы инициатива получила общественный резонанс – но резонанс, проблематизирующий и развивающий общественную образовательную потребность. Иначе говоря, педагогические проекты есть способ становления и развития новых общественных образовательных потребностей. И одним из критериев оценки качества и результативности инициативных проектов выступает то, насколько эти проекты способны стимулировать возникновение и оформление новых общественных образовательных потребностей.

Субъектами педагогического проектирования выступают как отдельные педагоги, так и педагогические коллективы, научные школы и творческие объединения, ставящие своей целью организованное, целенаправленное изменение образовательной действительности. Необходимая атрибутивная сторона субъекта проектирования – его социальная активность, наличие опыта педагогической деятельности, непосредственное участие в процессе конструирования и принятие ответственности за его последствия.

¹

.. . . . – ., 1996.– . 79.

Если говорить об объекте педагогического проектирования, то таковым выступает совокупность различных элементов образовательной системы, среди которых сами участники образовательного процесса, их взаимоотношения, средства и формы образовательной деятельности, ее содержание, этапы и сроки педагогического процесса и т.п. Изменения в объекте, предполагаемые проектом, отражают субъективное восприятие автором проекта перспектив своей педагогической деятельности, интерпретации полученной информации через механизмы креативности (оценка, сравнение, суммирование, классификация, обобщение, аналогия, применение имеющихся знаний в нестандартных ситуациях).

Отправной точкой в понимании специфики объекта проектирования может служить «теория возможностей» Дж. Гибсона, обосновывающая активное начало человека-субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Возможность – это мостик между субъектом и средой, она определяется как свойствами среды, так и свойствами самого человека. Данный подход позволяет утверждать, что образовательная ситуация не есть нечто объективно созданное заранее, однозначное и наперед заданное; эта ситуация начинается там, где «происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают конструировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения».¹

Реализация проекта трактуется в терминах педагогической инноватики. Нововведение как научная категория – это вновь созданная посредством творческой деятельности социальная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей на этот момент сложившейся системой институтов. Любое нововведение может возникнуть только в недрах «традиционного» института. Понятие традиция само по себе не несёт какого-либо оценочного значения, а лишь указывает на существование исторически сложившегося социального механизма, позволяющего эффективно предупреждать или снимать напряжение между людьми с различными ожиданиями, возможностями, мотивами и способностями, вовлеченными в сферу образовательной деятельности в качестве обучаемых и их педагогов. Исходная традиция, порождая новшество, не остается неизменной. В

¹

.- : " ", 2000.- . 16.

зависимости от характера нововведений она может трансформироваться, разветвляться и дифференцироваться, порождая новую традицию, так как в этом заинтересовано само меняющееся сообщество.

Тем самым инновация скорее выступает в бинарной оппозиции не самой традиции как «сложившейся культуры прошлого», а тому, что социально признано в качестве институции или «формализованной традиции». Подобный подход к изучению нововведений через соотнесение «традиции – инновации – институции» позволяет понять природу педагогической альтернативы как в контексте тех традиций, которые уже существуют в культуре и обществе, так и в контексте социального признания нововведений в качестве механизма развития образовательной действительности. Такого рода концептуальная схема позволяет избежать, с одной стороны, противопоставления традиции и инновации, превращая педагогическую альтернативу в нечто чуждое традициям, вне традиционное или надтрадиционное, а с другой стороны, делает возможным осмысление процессов превращения педагогической альтернативы в социально признанные формы социальной деятельности, её содержание, нормы и ценности, то есть в некие институции, формирующиеся в ходе социальных действий и социальных коммуникаций между людьми.¹

Нововведения в образовании – значимые и системно самоорганизующиеся процессы, которые возможны на основе общественных и педагогических инициатив. Они необходимы для эволюции образовательной действительности, и влияют не только на развитие образования, но так же на развитие более широкой социокультурной действительности². Для педагогических инноваций характерно то, что они: непосредственно связаны с конкретными общественными отношениями и культурной средой социума; находятся в большей зависимости от групповых и личных качеств их участников; характеризуются историчностью, то есть «осознанием того факта, что мы не только сформировались исторически, но и сами формируем историю, что не только история творит нас, но и мы творим историю»³; внедрение зачастую не бывает однозначно явственным и очевидным в отношении преимуществ проводимых

¹ . XX . – ” . : , 2004.– . 492.

² . / – ., 1999.– . 187.

³ . : , 1996.– . 77.

нововведений, что затрудняет выявление их эффективности (именно здесь находится одна из слабых сторон социальных нововведений – угроза перерождения их в старые формы, возвращения к прежней сути).¹

При этом следует отметить, что инновация состоит не только и не столько в содержании предлагаемых новшеств, сколько в изменении самого процесса преобразования педагогической действительности. Инновация в образовании по определению протекает иначе, чем плановое введение новых программ и технологий, не подчиняясь законам административного управления. Однако, как и любой творческий процесс, он разворачивается в соответствии с определенными закономерностями – через конструирование новых целей, рефлексию возникающих противоречивых ситуаций, выход на новые уровни проектной деятельности, прогнозирование, «зоны ближайшего развития» и дальних перспектив.

Рассматривая процесс возникновения и становления педагогической инновации, можно отметить, что между моментом, когда она проектируется, и временем, когда она в той или иной мере приобретает статус социально санкционируемого института, лежит значительный временной период. Процесс формально может быть разбит на шесть стадий, что схематично отражено на Рисунке 1.

Возникновение и институализация педагогических инициатив есть процесс оформления деятельности, выросшей на основании преобразования ближайшего социума, где нормы, правила деятельности и отношений со временем стали не соответствовать изменяющимся образовательным запросам. Жизнеспособность инноваций находится в прямой зависимости от качества и количества ресурсов, ввод которых необходим не только в начале, в ходе «базового цикла», но и на этапах их трансформации и последующих преобразований. В качестве источников подобных «вводов» можно рассматривать мотивационные (отношения и установки в профессиональной сфере), концептуальные, информационные, технологические, нормативно-правовые, кадровые (участники создания и реализации проекта, их знания и опыт), организационно-управленческие, финансовые, материально-технические ресурсы². Своеобразие и доступность данных ресурсов предо-

¹ - / : « ... », 2001.- . 69.

² : / . . . - . : , 2001.- . 30.

пределяют логику «жизненного цикла» педагогических инноваций и их перспективность.

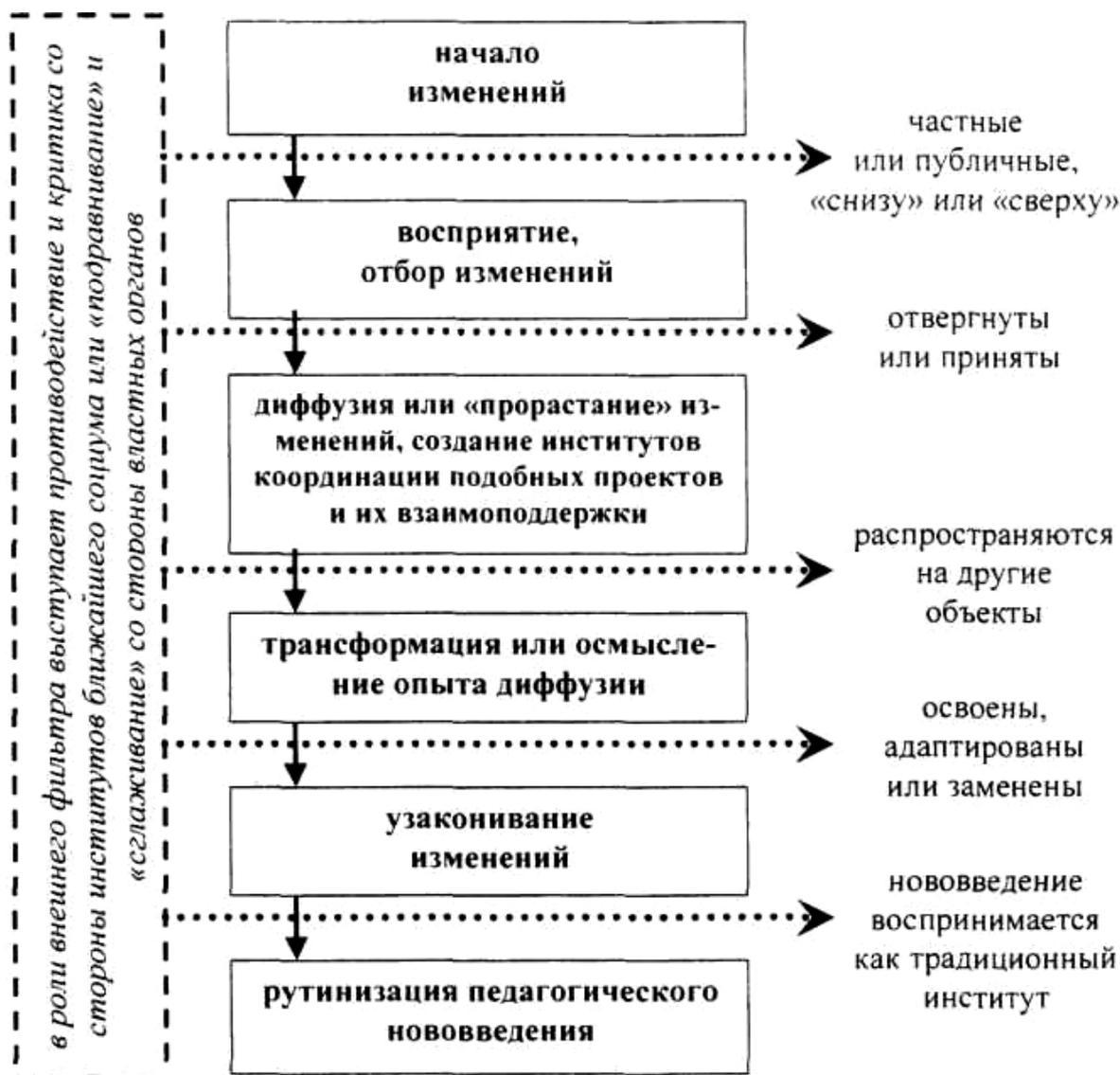


Рис. 1. Стадии инновационного процесса.

Рассматривая педагогическую альтернативу как социальный проект, следует обозначить основания для описания и классификации инноваций, создаваемых и реализуемых в образовательной действительности:

По «объекту преобразования образовательной действительности» важно различать педагогические инновации в теории, которые нельзя предвосхитить организационными приёмами, и альтернативу в педагогической практике, которая, прежде всего, подразумевает экспериментирование и многообразие образовательных учреждений с вариативными целя-

ми, содержанием и формами образовательной деятельности; это многообразие отнюдь не находится в прямой зависимости от инноваций на уровне педагогических идей, так как оно может быть результатом восстановления или реадаптирования уже известных концепций.

По «способу возникновения и осуществления» педагогическая альтернатива по определению относится к спонтанным, «внутренним» нововведениям, что не исключает возможности проявления своеобразного «внешнего фактора» в виде интерпретации данных из смежных сфер научной и общественной деятельности: из психологической и психотерапевтической практики, из культурологии, антропологии, лингвистики и т.п. Здесь следует обозначить некоторые исторические особенности, характерные для общественно-политической жизни России и позволяющие понять алогизм дихотомии «альтернатива – официальная доктрина» в отечественной педагогической действительности. Дело в том, что историческое развитие в России предполагает некую первоначальную «точку отсчета», «начало». Таким началом чаще всего является смена политического режима и связанные с этим изменения в обществе и государстве. Пройдя эту «точку отсчета», Россия утрачивает (порывает) связи с «прошлым» и начинает заново формировать свои общественные и государственные институты. Пройдя эту точку, она стремится стать «иной» – «молодой» или «новой», а отсчет исторического времени начинается от этой точки (события). Проводимые действия по «обновлению» могут, к примеру, приобрести характер модернизации с учетом опыта европейских стран, так как Россия соотносит себя с Западной Европой и осмысливает себя «европейской страной». При этом всё то, что еще вчера было доминантой в официальной доктрине образования, начинает изживаться, а формирование новой доктрины может актуализировать некоторые альтернативные для прежней ситуации проекты. Наглядными примерами тому может служить, с одной стороны, официальная поддержка и «внедрение» коммунарской методики в годы Перестройки, массовое распространение проектов личностно-ориентированного и развивающего обучения в последнее десятилетие, а с другой стороны – благосклонное отношение к религиозному образованию, официальное одобрение на использование в государственных образовательных учреждениях методик Вальдорфской педагогики, системы М. Монтессори, пилотных проектов типа «Школа завтрашнего дня» Ховарда Д.

По «особенностям персонификации» изменений в образовательной действительности существуют авторские проекты и

проекты, проводимые педагогическими сообществами. Подобный факт можно объяснить тем, что педагогическая альтернатива представляет собой процесс с целенаправленной деятельностью людей-новаторов. Поэтому вопрос о субъектах нововведений имеет здесь принципиальное значение. В науке даже существует понятие «инновационной личности» (введенное Эверет Хагеном) как противоположность «авторитарной личности», среди характеристик которого: любознательность к миру и стремление контролировать свою жизнь в нем; принятие на себя ответственности за плохие стороны мира (жизни), сопряженное с принятием более совершенных решений и попытками внести изменения в окружающий мир; стиль лидерства: откровенность и терпимость к подчиненным, одобрительное отношение к их оригинальности и стремлению к новациям; степень склонности к созиданию: творчество, стимулирующее самобытность и стремление к новизне.¹ Главная характеристика субъекта инноваций – это его деятельное самосознание, то есть понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой и востребованной основы собственной преобразующей активности. Тем самым, педагога-новатора отличает уверенность, то есть возможность и желание самому определять свою судьбу, образ жизни, стремление раздвигать рамки реальной независимости и компетентности.²

«Источники энергетического обеспечения» педагогической альтернативы представлены как внутренними резервами (предоставление платных образовательных услуг, специализированная подготовка и переподготовка кадров, создание дидактического инструментария и т.д.) так и опорой на поддержку со стороны общественности (проведение мероприятий по привлечению меценатов и спонсорской помощи, содействие со стороны родителей воспитанников и т.п.). Для педагогической альтернативы количество и качество подобных «источников энергии» имеет жизненно важное значение и напрямую связано с такими показателями как успешность и завершенность педагогического проекта. Особое внимание здесь следует обратить на второй из выделяемых энергетических источников. Дело в том, что альтернативная педагогическая действительность предполагает как необходимое и обязательное условие общественную востребованность и поддержку не-

¹ ... / 1996. – 302.

² ... « ... », 1997. – 26.

костей социальной группы, когда ее представители готовы на длительное (а не однократное) сотрудничество с образовательным учреждением и ориентированы на то, чтобы их представители получали образование именно в условиях этого института.

Здесь же следует обозначить, что разнообразие «энергетического обеспечения» определяется ситуацией реализации педагогических проектов. В самом общем виде подобные ситуации могут быть сведены к следующим:

- общественная инициатива как революционное движение, требующее абсолютного и публичного разрыва с бытующей в системе образования традицией (эта ситуация, как правило, порождается кардинальными экономическими и политическими преобразованиями в обществе);

- частная инициатива как противодействие и вызов официально поддерживаемой доктрине в сфере образования (как правило, эта ситуация возникает как результат чрезмерной политизации или государственной монополизации и централизации системы образования);

- частная инициатива по созданию негосударственных образовательных учреждений как проявление «вероятностной педагогики», характеризующейся сосуществованием различных подходов к педагогической действительности (ситуация правового общества, когда максимальные права делегируются частной инициативе);

- альтернативная педагогическая деятельность, осуществляемая в государственных образовательных учреждениях и развиваемая благодаря снижению контролирующей функции властных структур (подобная ситуация может возникнуть в результате совпадения различных условий: безразличие представителей властных структур к проводимым изменениям; формальная востребованность властными структурами «определенного процента» экспериментальной работы в образовательных учреждениях; хорошие личные отношения между педагогами и контролирующими их госслужащими и т.д.).

Выявление «степени воспроизводимости» педагогического проекта позволяет отразить уровень формализации, нормативности, адаптивности того или иного нововведения. По данному основанию нововведения можно разделить на: уникальные (единичные) примеры педагогических альтернатив (реализуясь в отдельных образовательных институтах они по той или иной причине «не вошли в историю», не получили широкой известности и научного признания, не были воспроизведены в других образовательных институтах; сам цикл их

существования замкнут на однажды существовавшую ПС конкретного образовательного института; можно предположить, что подобные проекты составляли и составляют значительную для педагогической действительности преобразующую силу), а также концепции, ставшие реалией педагогической действительности на определенном историческом этапе и в конкретных социокультурных условиях (примерами здесь могут служить социально-педагогические новации в России первой четверти XX века, движение «открытых школ» в Западной Европе в 60-ые годы и т.д.); универсальные проекты, ставшие традицией и получившие поддержку педагогического сообщества в различных регионах мира (например, деятельность международных педагогических ассоциаций по реализации проектов, воспроизводящих концепции Корчака Я., Монтессори М., Штайнера Р. и т.д.).

По «степени распространения» педагогические альтернативы могут быть: локальные (к ним относится абсолютное большинство авторских проектов, реализуемых на самых различных уровнях общего образования; «локальность» этих проектов объясняется не столько специфичными условиями образовательного для данного региона контекста, сколько определенной закрытостью от широкой огласки, некоей самодостаточностью реализуемых проектов, их ограниченностью рамками конкретной социальной группы) или широко распространенные в образовательной действительности проекты (к последним можно отнести те, которые по той или иной причине становятся достоянием широкой общественности и получают поддержку определенных социальных слоев; например, «коммунарская методика» в 90-ые годы или «развивающее обучение» в последнее десятилетие в школах повышенного уровня сложности учебного материала на этапе начального образования и т.п.). Степень распространения напрямую связана, с одной стороны, с отражением сущности, содержания и логики педагогического проекта или концепции в научных и методических изданиях, доступных для общего пользования, а с другой стороны, с деятельностью выпускников образовательных заведений, создаваемых в рамках этого альтернативного проекта.

По «инновационному потенциалу» современные нововведения в Российской образовательной действительности, как правило, бывают: комбинаторные (например: проекты экологического образования, «образование и сообщество», «целостная школа» и т.д.), модифицирующие (проекты «семейная школа», «интегрированная школа» и т.п.) или восстановленные

(воспроизведение таких образцов как педагогические проекты Вентцеля К., Корчака Я., Сухомлинского В., Монтессори М.).

По «области возникновения и применения» педагогическая альтернатива предполагает системное изменение образовательной действительности. При этом следует отметить, что любое отдельное направление педагогической альтернативы не может носить по своему определению массового характера, оставаясь уникальными в своем роде (например: проекты «Школа Диалога Культур» Библера В., «Школа Жизни» Амонашвили Ш.). Подобное ограничение усиливается спецификой отечественных условий в сфере образования, где появление любого уникального проекта сталкивается с субъективной преградой в виде социальных ожиданий, в которых продолжает доминировать отождествление целей и содержания общего образования с наличием сертификата о прохождении школьной подготовки как права на получение высшего профессионального образования, что существенно снижает возможности возникновения и реализации сколько-нибудь оригинальных проектов в общем образовании, непредопределяемых формальными рамками «социального заказа» на полуфабрикат.

По «формам и способам объективации образовательной деятельности» проекты могут быть связаны с той или иной степенью их проявленности в дизайне учебного заведения и специфичной обучающей среде, в образовательных текстах (например: опорные сигналы, цветовые таблицы или гиперссылочное пособие в электронной сети), в символах и отличительных знаках (коммунарская символика и т.п.), в специфичных средствах обучения (будь то школьная типография, рабочая тетрадь или «портфель» индивидуальных проектов учащегося), в результатах совместной деятельности преподавателя и учащихся (фестивали, концерты, выставки, альбомы и т.п.).

Представленные выше основания для классификации и описания педагогической альтернативы могут содействовать системному и разноплановому изучению создаваемых проектов, которые, с одной стороны, являются отражением логики и содержания общих тенденций развития педагогической теории и практики, а с другой стороны, несут отпечаток национальных, региональных, культурных особенностей, отражают своеобразие авторской позиции. Имея единое пространственно-временное измерение, педагогическая альтернатива предполагает сама по себе широкий спектр оригинальных способов реализации концептуальных идей г.п. Именно поэтому можно утверждать, что альтернативные проекты по своей структуре «неприводимо различны и вместе с тем равнозначны друг дру-

гу».¹ В каждом конкретном случае альтернатива приобретает свое уникальное содержание и одновременно с этим обладает целым рядом универсальных черт, среди которых: ценностная ориентация на изменение личностных отношений в ходе образовательного процесса; в процессе осуществления проекта люди приобретают знания и опыт конструктивного социального взаимодействия; участники проекта не только включены в познавательную деятельность, но и творят своё образовательное пространство; проект выступает как форма поиска компромиссных решений, в той или иной степени затрагивающих жизнь всего малого сообщества.

1.3. Концептуальные идеи гуманистической педагогики

Сравнительно-сопоставительный и исторический анализ различных направлений гуманистической педагогики² позволяет представить совокупность концептуальных идей, рассматриваемых г.п. в качестве ценностно-смыслового компонента педагогической деятельности.

Слово «идея» как научный термин стало активно употребляться в отечественной педагогике в последнее десятилетие XX века. Греческий оригинал этого слова – *idea* – означает «представление, первообраз», что отражает в самих истоках этого понятия активно-действенный, продуктивный характер движения человеческого сознания относительно наличного бытия. Общенаучная трактовка этого понятия также указывает на активное, творческое начало, которое несет в себе та или иная идея, т.е. «форма постижения в мысли явлений объективной реальности, включающая в себя осознание цели и проекции дальнейшего познания и практического преобразования мира».³

В словосочетании «концептуальная идея» первое слово является производным от термина «концепция» и несёт в себе следующие оттенки значения: состоящая из идеальных образований, представлений, мыслей; относительно целостная и завершённая, структурированная, отрефлектированная совокупность представлений, взглядов, подходов; имеющая высо-

¹ / , 1999.– .31.

² : , 2003.

³ // , 2000. 10.– .12.

кий уровень обобщенности, абстрактности (то есть ориентированная не на единичное, а на общее и особенное); искусственная, спекулятивная, специально созданная мышлением; существующая как уровень образовательной действительности, выступающий теоретико-методологическим обоснованием и целевым компонентом педагогической практики.

Концептуальными идеями г.п. выступают положения, отражающие признание личных прав субъектов образования, ориентирующие на персонифицирование их взаимоотношений и взаимодействия на основе принятия взаимной ответственности за конструируемый образовательный контекст. К подобным относятся идея реабилитации естественной жизни человека, идея субъективного восприятия времени жизни и субъектности познающего сознания, идея диалогичности природы человека, идея открытости образования и многообразия форм, средств и сфер деятельности для воплощения гуманистических идей в педагогической действительности. Подробнее рассмотрим положения, раскрывающие содержание каждой из обозначенных идей.

Идея реабилитации естественной жизни человека:

- развитие интерпретируется как естественный процесс роста, усложнения, вызревания и раскрытия того, что заложено в человека природой, космосом, родителями; предвосхищая свое будущее, осознавая свои достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством деятельности, игры, общения, учения, труда, самообразования и самоактуализации;

- положение о комплиментарности (дополнительности) индивидуальных черт и свойств растущего человека предполагает, что противоположности, как основа развития, уходят не посредством снятия, а за счет взаимного дополнения, компромисса, сочетающих черты и характеристики прежних противоположностей¹, что развитие представляет собой вовсе не эволюционное, линейное, предугадываемое усложнение каких-либо отдельных черт и свойств, а выступает как противоречивый, порой драматический, кризисный, катастрофический, взрывной процесс самоактуализации растущего человека;

- закономерное проявление целого, непрерывного и циклического в процессе онтогенеза объясняется тем, что развитие человека обеспечивается органическим единством осознанного и бессознательного, эволюционного и кризисного в психи-

¹

.- / :

« », 2001.- . 54.

ческом процессе. Это положение ориентирует на действенную заботу о сохранении и укреплении духовно-душевного и физического здоровья человека, создание и «оживление» среды его жизни в соответствии с потребностью поддержания экологического равновесия, ориентацию на развитие и проявление эмоционально-образного восприятия через созерцание мира природы и художественных образов, через художественное творчество и созидательный труд. Закономерное проявление целого, непрерывного и цикличного отражает то обстоятельство, что бессознательное является необходимой частью жизнедеятельности человека, так как оно непрерывно модифицирует характер, направленность и формы «рационального» поведения, из чего следует, что любые попытки выстраивать логически безупречные модели обучения обречены на провал прежде всего потому, что явления и процессы, сделавшие возможным появление подобных «логических» систем, так и остались необъяснимыми;

– процессуальность бытия человека раскрывается в этом мире, прежде всего, через феномен свободы. В этом смысле человек – как функция биосферы – это форма, канал, через который в космосе существует феномен свободного действия, явление, для которого причинные связи могут оставлять лишь «пустое пространство», нуждающееся в своем заполнении. Свобода не есть нечто само по себе, отдельно проявляемое, она производит только свободу и является условием для других человеческих свойств и деяний – в той мере, в какой они человеком осуществимы. Феномен свободы проявляется в изначальной биологической недостаточности и неспециализированности человека, что позволяет говорить о его открытости миру. Человек не является однозначно детерминированной средой, а обладает пластичностью, способностью к развитию и обучению. Свобода, как наличие некоей избыточности форм и способов проявления активности, представляет собой необходимое условие необыкновенных и далеко еще не раскрытых возможностей человеческого действия;

– учет самоценности каждого периода человеческого существования и культурной взаимосвязи этих периодов (детства, юности и т.д.) предполагает признание самостоятельной значимости и незаменимости специфического образа жизни человека, его субъективного мира, его особой возрастной культуры. Это положение устанавливает, что развитие человека, как естественное явление, не нуждается в гиперопеке и принуждении, а, следовательно, необходимо соблюдать определенные запреты, которые предписывают, что: не следует уничтожать

в человеке то, что в нем уже есть; не следует приносить настоящее в жертву будущему; не следует совершать за другого выбор жизненного пути; не следует педагогу безгранично «привязывать» обучаемого к себе.¹ Предполагается, что отказ от принуждения над обучаемым возможен не путем простого его упразднения, всегда по необходимости частного, а путем воспитания в человеке внутренней силы личности и свободы, которая могла бы сопротивляться всякому принуждению, откуда бы оно ни шло. Именно потому, что принуждение может быть действительно отменено только самой постепенно растущей индивидуальностью человека, свобода есть не создаваемое кем-то окружение, не заданность, а цель и неперемное условие педагогического процесса;

– положение о природосообразности индивидуального развития человека реализуется в педагогической установке на признание спонтанной активности, самостоятельности и самодетельности обучаемого, в опоре на конструирование обучаемым собственной познавательной деятельности, в постановке трудной цели, в предоставлении индивидуально-ориентированной педагогической поддержки.

Идея субъективного восприятия времени жизни и субъектности познающего сознания:

– положение о неповторимости, уникальности жизненного пути человека проявляется в избирательности восприятия информации о мире и о себе, в образным восприятии своего жизненного мира, в ориентации на проявление персонифицированного отношения к окружающей действительности, в целеполагании и осмыслении ситуации бытия и всей своей жизни. Образование выступает как исследовательское поле, на котором опыт постижения знаний и опыт поведения человека «выращивается» не по схеме привития и пересадки из одной головы в другую, а в логике культурного порождения смыслов этого знания. Это утверждение связано с феноменом «насыщенности переживаемого времени», то есть восприятия бытия через актуализацию связей в плоскости «прошлое-настоящее-будущее», через приятие и осмысление образования как жизненно важной сферы активности, через возможность и способность проявить свою активность в разнообразных личностно значимых формах образовательной деятельности;

– обеспечение индивидуального жизненного пространства связано с признанием того, что большое растет в малом, что растущий человек нуждается в «оживлении», персонифициро-

¹ – . . . , 1992.– . 20.

вании собственного пространства, объединяющего природный микромир, информационную среду, социальную микросреду, культурную атмосферу, образовательные институты, семейный крут и характер отношений в нем. Эта установка связана с требованиями совместной жизнедеятельности обучаемого и педагога по облагораживанию, защите и сохранению природного, культурного и социального окружения. Она напрямую связана с принципом обучения через деятельность. Актуализация этой установки возможна лишь при признании того факта, что «дверь в пространство индивидуального бытия» открывается изнутри, и только сам человек может «впустить» другого в этот мир. Пространство индивидуального бытия – это, скорее, состояние, нежели место, и искать его едва ли стоит в предметном мире. Потребность в «обживании» этого пространства выступает своего рода антитезой идее глобализма, когда выдвигаются мировоззренческие, обобщенные лозунги общества «массового», усредненного порядка, лозунги и правила «для всех, то есть для никого», с иерархией «глобализаторов» и «глобализуемых»;

- признание естественного права на «пространство жизни», на личную тайну и на признание и защиту своих прав исходит из того, что человек в любом возрасте избирателен в деятельности и общении, что он нуждается в индивидуально воспринимаемом сохранении равновесия «открытости – приватности» в отношении с близкими и знакомыми людьми, и при этом стремится к созданию и «оживлению» личного жизненного пространства.

Идея биологичности природы человека:

– человек обретает своё «я» только в единстве с другими людьми, опираясь на реальность различия между «я» и «ты»; общение и саморефлексия выступают формой жизнедеятельности человека и фактором его развития; познание людьми друг друга является неременным условием их взаимодействия и регулирования каждым из них форм и характера своей активности в соответствии с обстоятельствами и решаемыми в этом взаимодействии задачами;

– понимание времени жизни образовательных субъектов как личной собственности предполагает, что структурируя время жизни обучаемого, педагог претендует на нечто, принадлежащее обучаемому, то есть занимая это время педагог должен помнить и ясно представлять, что он замещает и вытесняет нечто, что может быть личностно более значимым для самого обучаемого. Это положение исходит из того, что восприятие человеком времени своей жизни как личной собст-

венности служит основой для образовательного выбора, для принятия социальной ответственности и потребности в различных видах и формах образовательной деятельности;

– ориентация на ценностно-смысловое равенство участников педагогического процесса обосновывает педагогическую установку на то, что у человека должна быть надежда и уверенность в том, что ему помогут в кризисную минуту, что у него есть право на внимание и помощь со стороны значимых для него людей. Организационно это положение реализуется через проявление и совершенствование коммуникативной культуры участников образовательной деятельности, создание и сохранение отношений заботы и доверия как условия свободы в познании;

– личностное становление является культурно обусловленным процессом, движущими силами которого являются поиск жизненного смысла, диалог и сотрудничество субъектов образования в достижении целей культурного саморазвития и совершенствования. Избирательная направленность на культурные ценности общества проявляется в формировании иерархии ценностных ориентации личности, в осмыслении собственной жизни, в обретении жизненной позиции. Учебные институты предстают здесь как культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание нравственного человека. Основными факторами здесь выступают взаимодействие с медиаторами (Знак, Слово, Символ, Миф), информационный обмен, усложнение социальной информации, сохранение и рост культурного многообразия.

Идея открытости образования и многообразия форм, средств и сфер воплощения гуманистических идей в педагогической действительности:

– постоянная незавершенность образования как процесса, непрерывность образования на протяжении всей жизни человека, невозможность его жесткого планирования и связанная с этим необходимость ситуативного, перманентного соотношения характера образования с изменениями в самом человеке и окружающем его мире обуславливает наличие в образовательной сфере альтернативных вариантов дальнейшего развития и связанной с ним образовательной деятельности. Педагог не «сервирует» информацию для обучаемого, но содействует соз-

данию контекста открытия.¹ Мир и свое положение в нем открываются перед человеком благодаря работе его сознания, его восприятия, переживания и «оживления» собственного микромира. В то же время, открытость выступает как доступность для познающего человека;

– формы и средства реализации каждой из концептуальных идей г.п. в различных педагогических направлениях и проектах различны, поэтому следует отчетливо представлять, что объективно существуют пределы влияния отдельных теорий, востребованности концепций и эффективности конкретных педагогических проектов, создаваемых и осуществляемых в определенных социокультурных и исторических условиях. Этот факт еще раз указывает на то обстоятельство, что г.п. изначально предполагает многообразие форм и содержания педагогической деятельности и отказ от абсолютизации какой-либо технологии.

Представленная выше совокупность концептуальных идей г.п. позволяет перейти к вопросу о её «парадигмальных координатах». Начнём с того, что на сегодняшний день в научных кругах активно дискутируется сам вопрос о том, приложимы ли к социальным и гуманитарным наукам понятия «парадигма», «парадигмальный сдвиг», выдвинутые Т. Куном в 60-ые годы прошлого века для естественных наук. Сам автор этого термина отнес область педагогических наук к сфере «допарадигмального», экстраординарного исследования, в которой происходит взаимное «втягивание» гуманитарных и эмпирико-аналитических наук, разноуровневых по своей сути, в совместную разработку целостного образа человека, столь необходимого для синтеза педагогического знания в виде системы «общей педагогики». И действительно, казалось бы, развитие социальных и гуманитарных наук вообще не может быть охарактеризовано с помощью понятия «парадигма». Здесь всегда имеется множество теорий (плюрализм теорий), при этом научное сообщество одновременно принимает совершенно различные концепции в качестве образца решения проблем, порождая конкуренцию научных школ и оппозиционность альтернативных исследовательских программ. Когда же речь идет о парадигме, то подразумевается существование одной доминирующей теории, принимаемой научным сообществом в качестве образца решения проблем.²

¹ ... «...», 2001.– . 54.

² ... XX ... , 2004.– . 326.

Однако последнюю четверть века в дискуссиях о кризисе образования философы, методологи и педагоги всё чаще прибегают к парадигмальным сопоставлениям, доказывая проникновение куновского сдвига в философию образования. Выделяемые различными научными школами «микропарадигмы» в виде методологических моделей знания позволяют объяснить многообразие форм педагогической действительности и их соотношение и модификацию, а так же раскрыть специфику педагогического знания в предвосхищении и конструировании этой самой педагогической действительности.

В качестве исторической справки было бы справедливо уточнить, что само понятие, которое было озвучено Куном как «парадигма», возникло гораздо раньше. Чаще всего его называли термином «стиль мышления», который определяется как бы на двух осях: на оси времени, очень определенно, образуя периоды, довольно похожие и даже единые в разных странах; и на оси национальной культуры, где он выражен менее определенно, образуя национальные школы или национальные «стили мышления», устойчивые во времени и особенно заметные в философии и гуманитарных науках.¹

Парадигматика, в той степени насколько она применима в современной педагогической науке, позволяет сделать несколько исходных утверждений:

– современная педагогическая наука имманентно мультипарадигмальна;

– парадигмальный подход в педагогике предполагает существование «микропарадигм», каждая из которых представлена концептуальным единством педагогических направлений, разрабатываемых и поддерживаемых различными научными школами;

– «микропарадигма» как результат и условие информационного многообразия педагогической действительности позволяет не только сохранять и воспроизводить методологические принципы организации педагогического процесса, но и позволяет науке предвосхищать развитие педагогической практики и тем самым влиять на неё через воздействие на педагогическое сознание.

Здесь же следует сделать небольшое отступление о том, что производность образовательной деятельности от культурных традиций народа, несущих устойчивые элементы его духовности, сама по себе создает возможности для формирования пе-

¹ . . . : .- .: , 2001.- .478.

ской недостаточности человека, его открытости и становления в процессе воспитания и обучения; понимание человека как целостности, где духовно-душевное неразрывно связано с телесностью; сюда можно отнести такие направления г.п. как личностно-ориентированное обучение, педагогика творчества;

– «экзистенциально-диалогическая традиция», усматривающая смысл и основания педагогического процесса в межличностных связях, во взаимозависимости Я и Ты и характеризующая образование как симметричную коммуникацию между учителем и учениками; сюда относятся, прежде всего, проекты в рамках коммуникативного и культурологического направлений;

– «непрерывное образование»: отказ от формальной иерархии традиционной системы образовательных институтов; реорганизация образования на принципах «критического сознания» и «конвивальности» (термин предложен Ливаном Илличем для характеристики совместного существования, сотрудничества и самооценности общения как между людьми, так и между человеком и природой); примерами здесь выступают такие направления, как «образование через сообщество» и «образование на протяжении всей жизни».

Гуманитарную ценность обозначенных микропарадигм наглядно проявляется в их соотношении с «нормативной», «рационально-технократической», «рецептурной» парадигмой «социального заказа». Данное сопоставление выстраивается на основе типичных для образовательной действительности критериев постановки цели, выбора средств их осуществления, оценки результатов функционирования педагогической системы, среди которых: критерий взаимоотношений обучающего и обучаемого (равенство – императивность); критерий теоретического осмысления средств достижения педагогических целей (творчество – догматизм); критерий практического подхода к организации педагогического процесса (свобода – регламентация); критерий содержательности учебной деятельности (интеграция – специализация); критерий организации жизненного пространства (создание/преобразование – использование/ присутствие).

В «нормативной» педагогике процесс образования определяется как путь усвоения академических знаний, обретение ценностных ориентиров, а так же овладение суммой умений и навыков, необходимых для ожидаемой будущей жизни, исходя из тезиса о том, что фундаментально поставленное обучение наилучшим образом адаптирует человека к среде, и только в том случае образование считается продуктивным, если выпу-

скинки учебного заведения овладевают важным потенциалом, который может востребоваться с годами. Ведущими здесь являются опора на контроль за учебной деятельностью человека, признание технологичной заданности учебного процесса, соблюдение структурной четкости в организации педагогического процесса.

В самом обобщенном виде эти постулаты сводятся к следующим установкам:

- нормативная педагогика дидакто- и профессио-центрирована;

- нормативная педагогика исходит из веры, что возможно создание «лучшего» человека; основными вопросами считаются: «Кем должен быть человек?», «Как он меняется под определенным воздействием?»

- нормы жизнедеятельности задаются в интересах упрощения управления и его эффективности; эти нормы задаются внешними институтами, они почти неизменны и однозначны;

- нормативная педагогика ориентирована на ролевое распределение функций и опережающую стратификацию обучаемых (отбор, профилирование, дифференцирование и т.п.) по аналогии со специализацией и разделением по различным признакам в современном постиндустриальном обществе (материальное положение, религиозная конфессия, национальность, профессиональная каста и т.п.);

- нормативная педагогика склонна абсолютизировать эффективность отдельных технологий, роль структурно-иерархических взаимоотношений «администрации-педагогов-обучаемых» и значение единых требований к регламентации и содержанию образовательного процесса.

- «традиционными» установками нормативной педагогики являются: а) формой организации обучения является урок - одновременное занятие с целым классом, в ходе которого в соответствии с утвержденной программой учитель сообщает, передает знания, формирует умения и навыки, опираясь на предъявление нового материала, его воспроизведение учениками, оценивает результаты этого воспроизведения; б) обучение носит преимущественно репродуктивный характер; в) считается, что учитель является единственным инициативно действующим лицом учебного процесса, при этом работа учителя жестко структурируется учебным планом по предмету и ориентирована, прежде всего, на сообщение знаний и способов действия, которые передаются обучаемым в готовом виде.

Тем самым нормативная парадигма предполагает некоторую привилегированную (оптимальную) систему отсчета, при-

знающую, что перенос знания из любой точки пространства и времени есть результат подстановки однорефлексивного, автономного и конечного источника выбираемых, приводимых в связь и подтверждаемых данных, представлений и знаний.¹ Базовыми концептами, которыми оперирует нормативная педагогика, выступают: «организация», «структура», «дифференциация», «технология», «воздействие», «знания + умения + навыки», «оценка», «стандарт», «успеваемость», «заказ». За скобками подобных установок остаются онтологические акты, такие как ответственность, выбор, решение, интерпретация, понимание, творчество, сотрудничество, акцентированные в г.п.

Описание подобной односторонности не должно, однако, заслонять позитивного смысла нормативной педагогики: образование как целенаправленный процесс немислимо без планирования и, следовательно, без технологий, особенно в век информатизации. Соотнесение нормативной и гуманистической педагогики отнюдь не предполагает, что в реальной Российской педагогической действительности существует «видимая грань», «территориальное разграничение» между проявлениями этих парадигмальных оппозиций. Более того, амбивалентный характер их взаимозависимости и сосуществования является одной из движущих сил в процессе развития отечественного общего образования. Их взаимовлияние делает процесс развития педагогической теории многомерным, внутренне противоречивым, выдвигая в качестве центрального компонента то, что еще недавно игнорировалось, и снижая значение того, что еще вчера было доминантным в определении целей, содержания и средств общего образования.

В данной работе будет логично привести историческую справку относительно такого крайнего антипода г.п. как «технология инкубатора» – примера крайнего проявления нормативной педагогики в условиях закрытой социальной системы. Существование «технологии инкубатора» связано с возможностью создания организационных структур, в которых учебный процесс строится так, чтобы существенно ограничить свободу обучаемых, блокируя их активность и критичность вопреки их собственным ожиданиям, интересам и потребностям. Подавление и манипулирование в образовании – это результат социального противодействия, которое в той или иной мере оказывают друг другу представители разных уровней социальной иерархии из-за дифференциации общества на доминирующие

¹

. XX .- " .: , 2004.- . 29.

и зависимые группы с противоречивыми интересами и из-за межгрупповой конкуренции и соперничества. Именно манипулирование в сфере возможностей и содержания образования, условий и характера процесса обучения, технологий обучения является одним из эффективных способов борьбы в условиях идеологического, рыночного и социального противостояния, ориентированных на достижение несостоятельности и подконтрольности оппонента в определенных социокультурных условиях.

В той или иной степени «технология инкубатора» в нашей стране используется в институтах, входящих в структуру силовых ведомств, для которых специфична жесткая иерархия взаимоотношений и корпоративное ограничение некоторых естественных прав граждан, с которым вынуждено мириться общество. Срочная служба в армии, отбывание срока наказания в местах лишения свободы, обучение в профессиональных военных и милицейских школах с закрытым режимом – всё это примеры, когда российский человек вполне может оказаться в зависимости от установок «инкубатора», создающих атмосферу бесправия нижестоящих по званию, младших возрастом, менее развитых физически; когда исполнительность добивается любым способом, будь то физическое или моральное насилие, полное внешнее структурирование времени, унижение достоинства, угроза здоровью и самой жизни человека.

Менее очевидной формой «технологии инкубатора» в сфере образования выступает авторитарная иерархия соподчинения «директор – администрация – учителя – обучаемые», в том или ином виде проявляющаяся в институтах общего образования, а так же практика формализованных отношений «предметник – обучаемый», когда самоценным становится выполнение определенной учебной нагрузки в определенном помещении с неким количеством обучаемых, то есть когда учебный процесс превращается в некий «почасовой» конвейер.

Более масштабным примером использования «технологии инкубатора» является унифицированная образовательная действительность в тоталитарных государствах, в которых система образования создавалась как единый механизм, который был призван обслуживать интересы правящей элиты. Поэтому цели, задачи и содержание образования строились и задавались властными императивами и аксиомами.

Основными параметрами тоталитарного режима как корпоративной субстанции выступают: а) всеохватывающая степень контроля поведения всех своих членов; б) контроль мен-

тальности, содержания массового и индивидуального сознания, и как результат – идентичность индивидуального сознания и официальной идеологии (ментальность = система ценностных ориентации индивида, побуждающая к определенным действиям); в) произвольный характер репрессий. Основным методом регулирования социальных отношений в тоталитарном режиме является насилие: экономическое, политическое, идеологическое, физическое. Преобладает последнее, поскольку именно массовые репрессии и показательные процессы применения насилия являются основным средством контроля сознания и поведения индивида. Основную «подсистему страха» дополняют средства пропаганды, идеологической обработки населения в форме СМИ, институтов образования, творческих и общественных объединений.

Тоталитарный режим не только определяет, как не надо себя вести, то есть границы дозволенного, но и диктует строго определенные нормы поведения и мышления. Кроме того, режим требует постоянной демонстрации преданности и поддержки, то есть недостаточно даже пассивной лояльности. Для утверждения тотального контроля над ментальностью уничтожается оппозиция и инакомыслие, а затем утверждается единомыслие и единогласие. С этой же целью проводится дробление, атомизация общества, разрыв всех долговременных (несколько поколений) связей: семейных, профессиональных, национальных, религиозных и т.п. Включенность индивида в общественные организации носит принудительный безальтернативный характер.

В итоге индивид оказывается один на один с властью, что обуславливает его неспособность противопоставлять что-либо существующему положению вещей. Лишенный какой-либо реальной защиты от произвола властных структур человек может обрести «определенные льготы» только через обращение к органам власти и личности вождя. Таким образом, тоталитарный режим с помощью террора обеспечивает себе прочную поддержку раздробленной, атомизированной, управляемой, слившейся с режимом, неспособной к сопротивлению массы индивидов.

Обозначенные выше признаки государства тоталитарного режима в той или иной степени характерны для функционирующей в нем закрытой системы образования. Так, личностный идеал в тоталитарном образовании зачастую представлен личностью некоего вождя – непогрешимого «учителя всех народов». Официальное образование организуется с обязательным акцентом на воспитание, которое тотально идеологизиру-

ется. В содержании образования главенствует принцип расчленения мира познания на массу мелких отраслей знаний с жестким разделением предметных областей, мало или почти не соприкасающихся между собой. При этом образовательные тексты предполагают некую монополию на единственно верную трактовку в ущерб множественности в понимании культур и точек зрения.

Система образования в тоталитарных режимах может носить и некоторые специфические черты в зависимости от национальных и исторических особенностей того государства, в котором она функционирует. Так, например, система школьного образования в Третьем рейхе, просуществовавшего всего лишь двенадцать лет, но ставшего не только ярчайшим социально-политическим явлением XX века, но и одной из его самых мрачных страниц. С момента прихода к власти в 1933 году нацисты рассматривали школьное образование как составную часть «трехчастного воспитания: расового, профессионального и военного» с опорой прежде всего не столько на знания, сколько на веру и «формирование духа». На формирование исходных положений нацистской педагогики несомненной влияние оказали труды Крика Э., чья «фелькишеполитическая антропология» стала основой формирования учебных планов и программ (биологический фактор развития является самоудовлетворяющим, сущность воспитательной деятельности в дисциплинированности личности ребенка, основным понятием воспитания является раса), и Боймлера А., чья «политическая педагогика» дистанцируется от романтической патетики Крика, опираясь на рациональную картину мира.

Одномоментно была проведена унификация учительских объединений, которая прошла в предельно сжатые сроки по той причине, что нацистское руководство было заинтересовано в скорейшей ликвидации всех независимых общественных объединений, в том числе и учительских союзов. Весной 1933 года принимается закон, на основании которого могли увольняться все учителя неарийского происхождения, а также те, кто не мог дать гарантий своей лояльности новому государству. В соответствии с законом вводились квоты на количество обучающихся неарийского происхождения. Ограничения при поступлении в университеты создавалось и для женщин – максимальный процент не должен был превышать 15 %.

Если рассматривать содержание, структуру и функцию того, что национал-социалисты определяли мировоззрением в сфере образования, то под ним подразумевались ключевые формы контроля над сознанием в виде пропаганды, воспита-

ния и обучения. Конгломерат предубеждений, политических воззрений, лозунгов из речей фюрера, национал-социалисты считали своей теорией, сводимой к словам-символам «общность», «раса», «вождь», с которыми тесно ассоциировались понятия «кровь и почва», «расовая воля», «раса господ», «народный товарищ», «кровное сообщество» и т.п. Национал-социалистическое народное образование не имело никакого самосознания, что следовало из самих задач этой системы. Целью же воспитания в национал-социалистическом государстве было создание нового немецкого человека. Этой цели должны были совместно добиваться народные школы и прочие институты внешкольного воспитания и образования. При этом выдвигались такие задачи: а) воспитание народа, б) придание определенной формы членам сообщества, в) воспитание молодежи через влияние семьи и школьных преподавателей.

Школа в структуре нацистской диктатуры стала играть второстепенную роль. Основные функции по воспитанию молодежи возлагались на специфичные общественные структуры, созданные режимом: Гитлерюгенд, Сельхозгод, Имперская трудовая повинность. Основными характеристиками созданной в Германии педагогической действительности в период с 1933 по 1945 годы были: идеологизация целей образования под лозунгом «воспитание немецкого человека»; выкристаллизация в содержании образования расово-народного (национал-социалистического) компонента; социальная селекция молодежи как механизм «выращивания новой элиты»; обеспечение молодежи знаниями, необходимыми для победы в борьбе за выживание немецкой расы.

Обозначенная выше характеристика нацистской образовательной действительности как исторического примера существования закрытых образовательных систем позволяет предположить, что подобное, драматическое по своей сути, искажение целей и ориентиров педагогической деятельности связано с искусственной формализацией, унификацией, идеологизацией и корпоративной заданностью содержания и принципов организации образования, что, в свою очередь, ведет к пренебрежению, подмене или фетишизации тех идей и ориентиров, которые в своём единстве и могут быть определены как принципы педагогической деятельности как таковой.

Представленный пример служит ещё одним доказательством того, что качественная характеристика национальной системы образования и её динамические показатели в значительной степени предопределяются провозглашаемой и реализуемой в обществе образовательной политикой. Из этого следу-

ет, что возможности реализации гуманистических ценностей в образовательной действительности характеризуются определенной относительностью в зависимости от социально-экономических, культурных и политических условий, в которых функционируют образовательные учреждения. Примерами тому может служить, с одной стороны, сам факт возникновения многочисленных проектов г.п. в начале 20-го века, с другой стороны, наличие исторических периодов «забвения» идей гуманизма в отдельных государствах, проявляемого в максимальной централизации и политизации школьного образования, абсолютизации функционального подхода в учебно-воспитательном процессе.

1.4. Концепции и проекты гуманистической педагогики в современной России

В философии образования под «концепцией» понимают определенную систему взглядов, выражающих понимание педагогических явлений и процессов, обосновывающих способ построения и содержания образования, его цели и задачи. В концепции особое внимание уделяется принципам и механизмам конструируемой педагогической деятельности.

В данном параграфе представлены краткие характеристики различных концепций, реализуемых в отечественном общем образовании и существующих в рамках таких направлений г.п. как личностно-ориентированное обучение, педагогика творчества, культурологическое направление, коммуникативное направление, «образование в сообществе», «образование на протяжении всей жизни».

Начнем с концепций, которые отнесены к микропарадигме «педагогическая антропология»:

Личностно-ориентированное обучение или «педагогика понимания» предполагает ориентацию на содействие развитию личности и характеризуется: опорой на субъектную позицию обучающихся, целостным восприятием учебных предметов, нацеленностью на поиск смыслов в любом учебном материале, многообразием видов деятельности (избирательной, смыслотворческой, рефлексивной и др.). Это направление следует отличать от разрабатываемого в нормативной педагогике «индивидуального подхода», ориентирующего педагога на учет нестандартных условий учебного процесса, связанных либо с отклонениями в развитии ребенка, либо с необходимостью специализации обучения. Если «индивидуальный подход» по

своей сути направлен на то, чтобы обучаемый лучше усвоил задачи социализации, то «личностная ориентация» предполагает совместную деятельность педагога и воспитанника по поддержке и развитию того единичного, особенного, своеобразного, что заложено в человеке от природы, или что им приобретено в индивидуальном опыте своей жизни.

В таком значении личностная ориентация или «индивидуализация» (а не «индивидуальный подход») предполагает: 1. индивидуально ориентированную помощь обучаемому в реализации первичных базовых потребностей – без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства; 2. создание условий для максимально свободной реализации заданных природой способностей и возможностей, характерных именно для этого обучаемого; 3. стержневая черта индивидуализации – поддержка человека в автономном духовном строительстве, в творческом самовоплощении («неадаптивная активность»), в развитии способности к жизненному самоопределению («экзистенциальному выбору»). Индивидуализация, таким образом, предстает как система педагогических средств, способствующая осознанию и проявлению человеком своего отличия от других, своей слабости и своей силы для духовного прозрения, для самостоятельного выбора собственного смысла жизни; это помощь воспитаннику в личностном самоопределении, в поддержании его «самости» и практической самостоятельности.¹

Примерами личностно-ориентированного обучения могут служить концепции, разрабатываемые в рамках:

– психологической модели – Якиманская И. С, Крюкова Е. А. и др. – предоставление обучаемому возможности реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении, опираясь на собственные способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и жизненный опыт; субъектность проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, индивидуальных способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания;²

– педагогической поддержки – Газман О. С, Бондаревская Е. В. и др. – ключевыми понятиями здесь выступают «преодо-

¹ . . . « », 2001.– . 40.

² . . . , 1999.; . . . , 1996.

ление препятствий», «свободоспособность», «жизнетворчество»; под свободоспособностью понимается способность к автономному, нонконформистскому существованию, способность независимо (учитывая, но и преодолевая биолого-социальную заданность) реализовать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный выбор; житнетворчество предполагает включение обучаемых в решение реальных проблем их совместной и личной жизни, обучение тактике и стратегии собственной жизни в изменяющихся экономических и социокультурных условиях);¹

– развивающего обучения – Эльконин Б. Д., Занков Л. В. и др. – идея об опережающем развитии мышления, которое обеспечивает готовность человека использовать свой творческий потенциал; развитие мышления на основе целенаправленно организуемой деятельности по обучению способам самостоятельного пополнения и обновления знаний, сознательного использования их в решении теоретических и практических задач; обогащение содержания образования, увеличение удельного веса знаний, черпаемых из непосредственного восприятия окружающей действительности; владение приемами усвоения знаний и рефлексии как основа для активности человека и осознания им самого себя как познающего субъекта, умеющего самостоятельно строить процесс познания;²

– предупреждения депривации – Бережнова Л. Н. и др. – теория преодоления эффекта отчуждающего обучения; основными формами предупреждения депривации выступают: отслеживание продвижения учащегося в образовательном процессе, сбор информации о человеке в контексте его жизненного пути, осуществление выбора адекватного педагогического воздействия, рефлексирование на эмоциональные переживания учащегося, осознание их и вербализация, понимание и поддержка учащегося в нужный для него период, обеспечение защищенности, стимулирование учащегося к активности, действие в разрешении им самим проблем жизнедеятельности, совместная деятельность, способствующая самореализации ученика и обогащению его самосознания);³

¹ . . . : . – . , 1991.

² . . . : . – . : « . », 1999; : ? // , 1997, 1.– .17-21

³ . . . – . : . . . , 2000.

Для личностно-ориентированного обучения как педагогического направления, представленного различными концепциями, характерны следующие компоненты:

– личностный компонент (выступающий системообразующим в содержании образования), который обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения;

– аксиологический компонент, который связан с выбором и проявлением индивидуально-значимой системы ориентации, личностных смыслов и ценностного восприятия мира;

– когнитивный компонент содержания, который обеспечивает научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе общего развития;

– деятельностно-творческий компонент, который способствует развитию, проявлению и совершенствованию разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации человека в познании, труде, общении, научной, художественной и других видах деятельности.

Общими принципами в личностно-ориентированном обучении являются: природосообразность (учет закономерностей природного развития организма, сохранение и укрепление физического и психического здоровья); культуросообразность (обучение, воспитание и организация жизни в контексте культуры); индивидуально-творческий подход (удовлетворение интересов и потребностей человека в разнообразных видах творческой деятельности); жизнотворчество (включение в решение реальных проблем коллективной и личной жизни, обучение способам построения собственной жизни в меняющихся социокультурных условиях); сотрудничество (объединение целей обучаемых и педагогов, общая согласованная деятельность, благоприятные взаимоотношения, общая устремленность в будущее и взаимная поддержка).¹

Педагогика творчества или проблемно-эвристическое обучение – Альтшуллер Г. С., Верткин И. М., Соколов В. Н. и др. – механизмы творчества проявляются через любовь к противоречиям, поиск их в проблемных ситуациях, понимание того, что выявление и формулирование противоречия в явном виде – шаг к его разрешению; целостное восприятие объекта, стремление выявить связи между отдельными и зачастую

¹

внешне никак не связанными элементами, процессами, явлениями; умозаключения по аналогии, перенос выводов, идей, решений между разными системами одной или разной степени общности; опору на сочетание логического мышления и целенаправленно сформированных навыков «запуска» интуиции; целенаправленный поиск и выработку закономерностей, вербализацию интуитивных закономерностей; замену неразрешимой задачи другой, поддающейся решению по определенным правилам. Совершенствование способностей творческого мышления предполагает определенную цепочку основных этапов: репродукция, совместно-раздельное творчество, собственно творческая деятельность. Содержательное образование в данном случае предполагает переход от репродуктивного к творческому, но этот переход возможен лишь в том случае, если второе уже содержится в первом, просто оно выражено там недостаточно четко. Принципами педагогического процесса здесь выступают: свобода выбора с двумя важными условиями: выбранная деятельность должна быть «безукоризненно нравственной» и право выбора должно уравниваться осознанием ответственности за свой выбор; открытость проблемной задачи, что позволяет стимулировать самостоятельное генерирование идей, вовлечение человека в принятие решений и в обсуждение способов выдвижения гипотез; обратная связь за счет развитой системы взаимодействия в группе и с преподавателем; принцип идеальности, предполагающий согласование содержания и форм обучения с интересами и целями обучаемого (его можно назвать принципом «сам» – все делается самостоятельно).

Теперь рассмотрим концепции, представляющие педагогические направления в рамках микропарадигмы «экзистенциально-диалогическая традиция»:

Основными компонентами *культурологического направления* выступают: отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития; отношение к учебному заведению как целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы совместной жизни обучаемых и педагогов, происходят культурные события, осуществляется творческая деятельность; отношение к обучаемому как субъекту в сфере культуры, способному к саморазвитию и самоизменению. С точки зрения культурологического направления, образование выполняет следующие функции: помогает обрести ценностные ориентиры и смыслы

жизни; осуществляет «вращивание» человека как субъекта культуры; поддерживает его позитивную индивидуальность и творческую самобытность, содействует формированию ассоциативных моделей окружающего мира, позволяющих эффективно его интерпретировать.

Культурологическое направление представлено в отечественной педагогике следующими концепциями:

– «школа диалога культур» – Бахтин М. М., Библер В. С, Курганов С. Ю. – обоснование того, что современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры Античности, Средних веков, Нового времени; понимание индивидуального развития связано с определенным толкованием культуры, при котором «возраст» понимается не только как сменяющий один другого в прогрессивном развитии, но и как существующие одновременно и вступающие в диалог друг с другом разные возрастные культуры; сущность индивидуального развития – не снятие одной ступени другой, не смена замкнутых миров, а взаимообогащающий диалог различных голосов; задача обучения в таком контексте двойная: с одной стороны, проявить, развить свойственные данному возрасту способы мышления, позицию, картину мира, укрепить этот голос растущего человека, помочь ему выстроить и удержать его, с другой стороны, организовать диалог этого голоса, этой позиции с иной культурой, иным голосом, представленным текстом, другим человеком. Под диалогом понимается: а) не столько эвристический прием усвоения монологического знания и умения, сколько определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых знаний; б) диалог культур, общающихся между собой в контексте современной культуры, в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума; в) постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика как основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления;¹

– «ориентация в мире ценностей» – Кирьякова А. В. и др. – обоснование приоритета общечеловеческих ценностей в образовательной деятельности, среди которых идеи глобально-эволюционистского понимания ценностей природы и человека, о сущности человеческого бытия, возникающей лишь на

¹ . . . : . . . , 1990; . . . : . . . , 1989.

границы «я – мир», «я – ты»; процесс ориентации понимается как восхождение личности к ценностям культуры за счет активизации процесса возвышения потребностей; ценность «оживает» в момент ее присвоения личностью и становится личностно окрашенной, субъективно значимой для человека в его «здесь-и-теперь» ситуации бытия; в этом смысле человек всегда является «творцом ценностей» для себя; содержательный аспект образования, содействующего ориентации ребенка на социально значимые ценности, предполагает интеграцию вокруг основных ценностных блоков (одним из возможных вариантов ценностей и определяющих их стимулов-идей может быть следующий: Жизнь (экология, милосердие), Человек (гуманизация), Познание (истина), Красота (гармония), Труд (нравственность, творчество), Отечество (свобода); показателем динамики ценностных ориентации может служить проявление определенных качеств личности в отношении к себе (действенность, эмоциональная выраженность отношения, устойчивость, согласованность и др.), в отношении к миру (наличие идеала, самооценка, статус в коллективе, согласованность реального и идеального представления «я»), в отношении к будущему (реалистичность, оптимистичность, дифференцированность и др.); личностными новообразованиями процесса ориентации человека являются аспекты ценностного отношения к миру (образ мира), к себе (образ «Я») и к будущему (образ будущего);¹

– «экологическое образование» – антропоэкологическая школа (Кривых С. В. и др.), педагогика ненасилия (Ситаров В. А. и др.) – признание того, что человек существует не в неких упрощенных «физических обстоятельствах», которыми описывается мир в естественных науках, а в сложноорганизованном экологическом мире; экологический уровень познания мира, который окружает человеческое существо, определяется формами его жизнедеятельности; понятие «окружающий мир» является дополнительным к понятию «человек» и по своему определению не может не быть значимым для живого существа; специфическими принципами экологического образования выступают: принцип единства познания-переживания-действия, принцип непрерывности, принцип взаимосвязи глобального, национального и краеведческого подхода к анализу экологических проблем и путей их решения, принцип междисциплинарности; опора на реализацию следующих ус-

¹

: « », 1996.

ловий: преодоление отчуждения человека от природы, социума, культуры; глубокое знание природы человека на каждом возрастном этапе: учет кризисов онтогенеза, возрастной физиологии и психологии, законов идентификации, самоутверждения, саморазвития и самореализации; толерантность; совместная деятельность в коллективе (содеятельность, экологичность взаимодействия); применение активных форм общения (обсуждение, аргументация, дискуссия, дебаты и т.п.); стремление находить свой способ работы, решения, самооценки и рефлексии; содержание образования строится не на изучении отдельных дисциплин, а на базе исследования проблем реального мира; ориентация на создание условий для развития субъектно-непрагматического отношения к природе и повышения экологической компетентности за счет: эстетического освоения природных объектов и их комплексов; познавательной активности, обусловленной интересом к живой природе, удовольствием от самого процесса познания; участия в природоохранной творческой деятельности; вместо многочисленных образовательных областей вводятся четыре метаобразовательные области: человек и его жизнедеятельность; культура; земля и вселенная; технологии;¹

– «школа Жизни» – Амонашвили Ш. А. и др. – содействии движению целостной природы в человеке, которое происходит под воздействием трех основных стихийных страстей: страсть к развитию (преодоление жизненных противоречий и трудностей; человек сам определяет и пытается преодолеть трудности в окружающем его мире, тем самым, доводя свои природные возможности до актуальных пределов; педагогическая задача здесь заключается в том, чтобы в образовательной среде человек постоянно находился перед необходимостью выявлять и преодолевать разного рода противоречия и трудности, которые согласовывались бы с его индивидуальными запросами и возможностями); страсть к взрослению (детство не является застывшим состоянием беспечности, оно есть сложный и мучительный процесс взросления; удовлетворение страсти к взрослению происходит в общении, в первую очередь со взрослыми; педагогическими требованиями здесь выступают следующие установки: общаться с ребенком на равных, посто-

¹ . . . : , 2000; . . . : . . . : 2000: . . . : . . . : « . . . », 2000.

янно утверждать в нем личность, проявлять доверие, поручать дела взрослых, обращаться к нему за сочувствием и поддержкой, то есть снимать барьер возрастных ролей, помогая ребенку почувствовать себя взрослым в его позитивной самостоятельности); страсть к свободе (эту страсть человек ищет все в той же сфере общения, однако путем удаления, обретения автономности от других – «Я сам»; при этом важно понимать, что свобода воспринимается не как хаотическая вседозволенность, а как некая «свободная несвобода», базирующаяся на упорядоченной, общественно дозволенной свободе на условиях собственного добровольного со-участия в этой «несвободе»; педагогическое требование сводится здесь к необходимости сохранения за обучаемым определенных сфер деятельности, поддерживающих его чувство свободы выбора в педагогическом процессе); особая роль здесь отводится выращиванию и развитию определенных «глобальных умений и способностей»: познавательное чтение, письменноречевая деятельность, лингвистическое чутье, математическое воображение, духовная жизнь, постижение прекрасного, планирование деятельности, смелость и выносливость, общение, речевая и познавательная деятельность на иностранном языке;¹

– «художественное воспитание» – Неменский М. Н. и др. - опыт отношений в сфере культуры нельзя «выучить» или «приобрести» путем механических упражнений, его нельзя перенять никаким волевым усилием, а его надо пережить; принципами-условиями создания образовательной среды являются: актуализация потребности в познании (метод свободы в системе ограничений, так как каждое занятие имеет свои ограничения и в содержании и в способах взаимодействия; метод диалогичности, когда учитель и ученик – собеседники; метод сравнений как понимание многовариантности возможных решений; метод коллективных и групповых форм работы), восприятие искусства как феномена общественной жизни (метод привлечения личного эмоционального, визуального и бытового опыта человека, метод дополнительной поисковой деятельности, метод оформления интерьера учебного помещения, праздников и т.д.), уподобление (педагогическая драматургия; приемы создания ситуации уподобления и, прежде всего через систему дидактических игр), освоение вживанием (целостность и неспешность эмоционального освоения; метод поэтапных открытий, метод единства восприятия и созида-

¹

Неменский М. Н. и др. «Художественное воспитание». М.: Педагогическое общество России, 1995. С. 10-11. ; 2000.

ния, метод генерализации воспринятого, метод широких ассоциаций и творческой интерпретации содержания;¹

– «многокультурное образование» – Дмитриев Г. Д., Макаев В. В. и др. – воспитательная система направлена на поддержку обучаемых в процессе их инкультурации, и прежде всего в тех условиях, когда существует объективное и неоднозначное различие-противопоставление групп, к которым принадлежат люди («альтернативное развитие» или «поздно расцветший ребенок», религиозная принадлежность, половая ориентация, весовая категория, социальный статус и материальное положение, национальность, раса, физические ограничения и т.п.); основания данной воспитательной системы раскрываются через следующие принципы-условия: свобода выбора человеком своих культурных идентичностей; уважение культурных различий; толерантность, понимание и принятие другой культуры; утверждение, позитивное проявление культурного многообразия, развитие культурного плюрализма; равные права, обязанности и возможности для всех членов сообщества; эффективное участие всех и каждого в принятии решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни ближайшего окружения; справедливость для всех и каждого. При этом сам механизм инкультурации в концепции «мультикультуризма» строится, в основном, через раскрытие многообразия как источника развития и межкультурного обогащения. Многокультурное образование исходит из стремления услышать голос того, чей «голос» заглушён и сорван, что позволяет выявлять факты культурной дискриминации там, где их ожидают меньше всего: часто подобная дискриминация – не только результат «отсутствия голоса», сколько следствие «отсутствия слуха». Тем самым мультикультуризм позволяет задуматься о ценностях и устремлениях, обусловившие действия других людей, побуждает локализовать повседневный учебный процесс в рамках более широкого образовательного контекста, напоминая о возможностях, которые ранее вольно или не вольно игнорировались. Мультикультуризм предлагает постоянно задумываться над одним и тем же вопросом – о происхождении аксиом и стереотипов. И хотя на него не может быть ответа, универсального для всех поликультурных сообществ, но от этого он не становится менее принципиальным, так как значительно расшатывает основу господства какой бы то ни было

¹ . . . « » // , 1999. 3.– . 128-133.

монополизации культурного пространства однородной версией «мегакультуры» в её препарированном схематизме.¹

Коммуникативное направление г.п. отражено в следующих концепциях:

– «организация совместных действий» – Рубцов В. В. и др. - в структуру совместного действия в образовательной деятельности входят следующие составляющие: распределение начальных действий и операций; обмен способами действия; взаимопонимание; среди средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности, наиболее важными являются: коммуникация (без которой невозможны распределение, обмен и взаимопонимание, и благодаря которой происходит планирование адекватных учебной задаче условий протекания деятельности и выбор соответствующих способов действия); рефлексия (через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности); теория организации совместных действий является основой создания «культурно-исторической школы», логика построения содержания образования в которой позволяет реализовать важнейшее требование, согласно которому человек первоначально осваивает способ и форму работы с предметным содержанием, и только потом предметное содержание осваивается этими способами; так, в школе мифотворчества ученик осваивает мир вещей, их свойства и отношения, в школе-мастерской он изучает сложившиеся в предметах смыслы действия и осваивает навыки и умения, обеспечивающие эти действия; в школе-лаборатории изучаемое содержание осваивается на основе построения моделей, понятий и теории этого содержания, что характерно для научного типа сознания; в проектной школе основой выступает построение проектов или образцов деятельности, связанной с проектным типом сознания; проект и программа являются современным средством организации деятельности коллектива людей и координации выполняемых ими действий; при этом, важным объектом работы становится возникающая общность, моделирование ее целей, задач, условий и средств функционирования;²

¹ , 1999;

3. // . 1999. 4.- . 3-10

² -

« », 1996.

– «товарищеская воспитательная забота» или «коммунарство» – Иванов И. П., Караковский В. А. и др. – участие каждого воспитанника в совместной деятельности на общую пользу: в поиске нужного окружающим людям, в выборе и открытии лучших вариантов и средств решения жизненно полезных задач, в практическом использовании приобретенных знаний и умений, в обмене опытом, в преодолении трудностей при выполнении задуманного, в оценке сделанного и извлечении уроков на будущее и т.д.; обучение лучшей жизни через включение в лучшие отношения; опора на позитивное, духовное отношение к воспитаннику, что предполагает единство товарищеского уважения и товарищеской требовательности; сотрудничество педагогов и обучаемых, когда коммунары сами приглашают к совместной с ними работе все новых людей, облачая их полным доверием, но не представляя им никаких преимуществ, кроме гарантированного уважения; педагогическое воздействие как способ воздействия самих воспитателей на себя, воспитанников друг на друга и каждого воспитанника на себя; творческое решение воспитательных задач, когда совместное решение общих для воспитателей и воспитанников жизненно полезных практических задач ведет к постоянной импровизации, экспромту; опора на пять «само-»: самоорганизация, самодеятельность, самовоспитание, самоуправление, и самоанализ; педагогические средства создания товарищеской воспитательной заботы включают в себя: коллективные творческие дела; коллективная организаторская деятельность; творческие игры и праздники; коллективизм как союз единомышленников, братьев по духу, по борьбе за лучшую жизнь; логика осуществления каждого совместного дела определяется шестью стадиями коллективного творчества: 1. предварительная работа (поиск решения задач-вопросов: что лучше сделать? – для кого? – когда? – где? – кто будет участвовать? – с кем вместе? – кому быть организатором?); 2. коллективное планирование; 3. коллективная подготовка (создается специальный орган для подготовки и проведения дела, будь то совет дела или сводный отряд добровольцев); 4. проведение; 5. коллективное подведение итогов (размышление над вопросами: что у нас было хорошего и почему? что не удалось осуществить и почему? как это можно исправить или учесть в будущем?); 6. стадия ближайшего последствия, предполагающая реализацию выводов и предложений, выдвинутых при подведении итогов проделанной работы; эта стадия становится началом

следующего совместного дела; межвозрастное общение как необходимое условие совместной жизнедеятельности;¹

– арт-педагогика или «драмогерменевтическая педагогика» – Ершов П. М., Букатов В. М. и др. – укрепление доверия к себе как ориентация в деятельности обучающего и обучаемого; сопряжение теоретических обоснований в театральной, герменевтической и педагогической сферах, где центральными положениями являются: общение, действенная выраженность (если человек что-то действительно хочет, то это практически как-то и в чем-то выражается; неясность побуждений проявляется в неясности действий); мизансцена (каждая возникшая ситуация так или иначе пространственно размещена; изменяя мизансцены возможно в той или иной мере влиять на ситуацию); индивидуальность понимания (понимание всегда относительно; по мере расширения жизненного опыта человека его понимания могут расширяться и углубляться; понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность; понимание не есть запоминание и проверяться им не может); блуждание (всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого благодаря бесцельной манипуляции с текстом, предметом, явлением, так складывается «обживание» субъектом ранее незнакомого, происходит «разблокировка понимания»); странности (выявление странностей и несоответствия в известном и понятном является развитием понимания, его новым этапом; сами выявленные человеком странности неизбежно носят отпечаток его уникальности, его жизненного опыта, и, следовательно, они всегда так или иначе эмоционально окрашены; самостоятельность субъекта в обнаружении странностей, доступных уровню его восприятия, является гарантом самостоятельного и успешного их взаиморазрешения; очеловеченность (очеловеченной будет только та деятельность, в ходе которой жизнь ног, рук, головы будет целостной, а их взаимосвязанность и взаимозависимость будет считаться если не обязательной, то хотя бы легальной, то есть допускаемой, и тогда естественная потребность человека в проявлении собственной активности становится желанным и даже обязательным условием для организации общения, деятельностной выраженности, заинтересованного понимания); примерность/ситуативность поведения

¹ , 1994; ? !: , 2000.

(которое связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость); дихотомия (возможность «оживлять» условную дискретность, открывая «ветвящуюся вариативность» педагогической действительности, позволяет педагогу и обучаемому находить свой вариант взаимодействия, становясь импровизатором, сотрудником).¹

Микропарадигма «антипедагогика и философия освобождения» представлена целым рядом педагогических направлений отечественной педагогики, которые логично будет обозначить менее радикальным термином: микропарадигма «непрерывное образование». В неё входят:

Образование через сообщество может быть рассмотрено на примере активно разрабатываемой в наши дни теории «единого образовательного пространства». В отличие от проектов «открытой школы» концепция образования через сообщество осуществляет противоположную стратегию образовательного процесса в тесном взаимодействии с институтами социума. Открытие образовательного контекста за счет кооперации различных образовательных (формальных и неформальных) учреждений происходит не как вынесение учебного процесса во внешкольную среду, а путем создания в «школе» разнообразной среды благодаря сотрудничеству и вовлечению членов общины в жизнь образовательного учреждения, так как они непосредственно заинтересованы в поддержании определенных норм в своем сообществе, увеличении культурного потенциала населенного пункта, удовлетворении собственных образовательных потребностей. То есть подразумевается идея непрерывности и продолжительности процесса образования, его развития, простого вхождения и выхода из него, что обусловлено интересами самого человека и ориентировано на его активность и участие, а не на формальные нормы и стандарты.²

Организационными компонентами такого единого образовательного поля, позволяющими создать общее пространство институтов непрерывного образования, признаются три подструктуры: окружающая среда (географическая, экономическая, социальная, социокультурная, культуротворческая, образовательная), синергетическая среда (совокупность новых материальных и духовных условий в открытой неравновесной педагогической системе, в которой возникает нелинейный ре-

¹ . . . „ . . . „ , . . . ; 1998.

² / - , 2000.- . 94

зональный эффект усиления малых познавательных воздействий, способствующий согласованию темпов, уровней и критических моментов развития человека, возникновению нового уровня образования) и пространство успеха в образовательной среде (оценочно-аксиологическое, событийно-деятельностное, интеллектуальное, художественное, досуговое, языковое, валеологическое, материальное, профориентационное, предметно-информационное пространство).¹ На практике данные положения проявляются через создание и освоение образовательного пространства при активной роли в этом процессе самих участников. Здесь предлагаются следующие способы решения организационных проблем: создание общностей обучающихся и педагогов как один из механизмов поддержания культурного, образовательного пространства; "погружение" обучающихся в социальные проблемы района, города, села с проектированием возможных способов их решения; концептуальное выстраивание учебного пространства (например, в структуру учебного пространства входят дошкольный центр, информационный центр в составе библиотеки, аудио и видеотеки, компьютерный центр (интернет-центр), образовательные (учебно-воспитательные) центры: этнической культуры, иностранных языков, точных наук, природы, гуманитарно-эстетический, начального обучения, технологии); создание образа школы в единстве с содержанием и направленностью образования в ней; разработка массовых мероприятий и дел в микрорайоне, селе, эмоционально и познавательно привлекательных для жителей, входящих в создаваемое пространство; создание информационного подпространства с помощью печати, Интернета и других информационных технологий; разработка и осуществление экологических программ в рамках создаваемых пространств; использование культурного потенциала среды; создание пакетов нормативно-правовых документов для выстраивания новой системы управления процессом развития целостного образовательного, культурного или воспитательного пространства; формирование новой модели управления, ядром которой является электронная коммуникация на базе интернет-технологий.

Образование на протяжении всей жизни – Вершловский С. Г., Даринский А. В., Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. и др. - непрерывное образование человека предполагает включение человека в образовательный процесс, не ограничиваемый его

¹

возрастом, конкретными сроками обучения, «стенами» и правилами учебного заведения. Особенность взрослого человека в качестве обучаемого в том, что он сам способен определить меру своей включенности в образовательный процесс и взаимодействия с обучающим (андрагогом). Поэтому образование взрослых помимо формальной подструктуры включает неформальную, ориентированную на удовлетворение конкретных потребностей и интересов обучаемых, и информальную, связанную с освоением новых знаний, умений и ценностных установок в процессе повседневной жизнедеятельности. Новый смысл образования заключается в том, что оно выходит из тисков отдаленности от реальной жизни. Любое место встреч, рабочее пространство, домашний компьютер, библиотека могут стать элементом образовательной среды, если они развивают способности человека или создают возможности для его саморазвития. «Расширение» сферы приобщения к знаниям приводит к тому, что создается вариативная система средств и институтов, к которым взрослый может обратиться за помощью и информацией. В итоге возрастают возможности индивидуализации. В такой ситуации происходит переоценка многих позиций по отношению ценности опыта каждого человека для социума: вскрытие психологического потенциала любого возраста, потенциала критического мышления, предъявление способов позитивного самоутверждения, выстраивание процессов взаимодействия на основе интегративного согласования опытов, ориентация на поддержку и развитие у взрослых обучающихся саморегуляции деятельности (самостоятельности, самообразования, самопрогнозирования) и самореализации в ней, участие в выборе форм и способов обучения (информационный, проблемный, социально-ролевой, поисковый, программированный). Наряду с методиками, реализуемыми в других направлениях (многокультурное образование, коммуникативное направление, личностно-ориентированное обучение, экологические проекты), образование взрослых характеризуется и специфическими формами педагогической практики, среди которых можно назвать следующие:

– «образование для гражданского участия» исходит из положения, что гражданская зрелость не может утвердиться сама по себе. Необходимы социальные программы, нацеленные на укрепление моральных устоев общества, сближение уровня доходов населения, бесплатное здравоохранение и образование, укрепление местного самоуправления. Практические действия, нацеленные на решение этих задач, идут по нескольким направлениям: проблемно-рефлексивный подход, учебно-

исследовательская деятельность, проектирование взрослыми обучаемыми своей жизненной среды, социальное самоуправление, мастерские;¹

– «семейные университеты» призваны осуществлять информационную и практическую поддержку взрослым людям в современной ситуации, когда в матримониальных отношениях происходит автономизация брачности, сексуальности и воспроизводства, когда все большее влияние на семейные отношения оказывает эмансипация женщин, когда обычным итогом развития брачных отношений является развод, когда возрастают требования и ожидания членов семьи к эмоционально-психологическому климату в их взаимоотношениях. В рамках этого направления образования взрослых можно обозначить следующие формы работы: внешняя коррекция неблагоприятных обстоятельств на основе собственных для семьи ресурсов, образовательная подготовка членов семьи, способная помочь проанализировать сложившуюся ситуацию и определить юридически корректные способы выхода из неё, образовательная подготовка членов семьи в медицинской сфере для обеспечения нормальной жизнедеятельности и сохранения здоровья; содействие педагогической компетентности родителей в воспитании своих детей на разных возрастных этапах; психологическая подготовка, когда члены семьи учатся конструктивно решать конфликты, понимать себя и других;²

– «гендерные проекты» направлены на решение проблем, связанных с самоидентификацией взрослого («я – женщина», «я – мужчина», стремление к интеграции взаимоотношений со своим партнером); связанных с противоречием между стереотипами массового сознания о роли и положении женщины в обществе и изменившейся социальной ситуацией; связанных с выполнением традиционных социальных ролей в типовых ситуациях (полная патриархальная семья) и в нетиповых ситуациях (неполная семья, унисекс-семья с женой-добытчицей и мужем-домохозяином, однополые браки и т.п.); связанных с обострением половозрастных кризисов (рождение ребенка, начало его самостоятельной жизни и уход от родителей, рождение внуков);³

¹ . . . : .– .:
, 2002.

² . . . : .– .:
, 2002.

³ . . . : .– .:
, 2002.

– «открытый университет» или современная система дистанционного образования взрослых (программный материал передается при помощи печати, аудио-, видео-, телекоммуникационных технологий), которая является продолжением так называемого открытого образования, независимого от системы классических университетов. Главные особенности открытого учебного заведения: новые принципы приёма в учебное заведение; гибкая, подвижная организация обучения; программы, соответствующие индивидуальным потребностям обучаемых; методы, обеспечивающие результативное самостоятельное обучение под опосредованным наблюдением, не нарушающем автономию обучаемого. Открытые университеты предназначены взрослым, которым условия жизни не позволили своевременно начать либо закончить учебу;¹

– «университеты третьего возраста» ориентированы на обучение пожилых людей и преследуют следующие цели: преодоление негативных обстоятельств старения при помощи пропаганды психической и физической активности; актуализация уже имеющегося жизненного опыта и пополнение сведений в какой-либо области; подготовка к пенсии как окончанию профессиональной деятельности и обретение пожилыми людьми новых доминант в своей социальной активности, например через участие в благотворительных акциях для хосписов, для инвалидов и для детей с заболеванием крови и иммунной системы; повышение познавательной активности через туристические поездки и образовательные экскурсии.²

При всем многообразии направлений и проектов в рамках данной концепции можно считать, что принципами «образования на протяжении всей жизни» выступают: ориентация на человека, на его индивидуальность, на базовые потребности и, прежде всего, на его стремление к самореализации; доступность и открытость любой формы и ступени образования каждому человеку независимо от пола, расы, социального положения, национальности, физического состояния; реализация права на выбор своей стратегии дальнейшего образования и развития после окончания базового курса; разнообразие образовательных услуг, предлагаемых в социуме за счёт интеграции формальных, неформальных и информальных видов образования; создание целостного «образовательного поля», которое превращает общество в «обучающее» и «обучающееся».

¹ (.) /

. ,- .: ., 2000.- . 60.

² (.) /

. ,- .: ., 2000.- . 80.

Представленные выше концепции гуманистической педагогики, востребованные в Российской образовательной действительности позволяют еще раз обосновать утверждение, что г.п. изначально предполагает многообразие педагогической деятельности и отказ от абсолютизации какой-либо технологии или концепции. При этом формы, средства и характер реализации концептуальных идей гуманистической педагогики в этих концепциях различны, то есть существуют пределы влияния и эффективности каждой педагогической концепции, осуществляемой в конкретных социокультурных и исторических условиях.

Проектирование педагогической системы гуманистической ориентации

В данной главе представлены основные положения концепции педагогической системы гуманистической ориентации, обозначены этапы её проектирования, а так же обоснован диагностический инструментарий, позволяющий проводить исследование гуманизации общего образования начиная с уровня образовательного учреждения и поднимаясь до уровня региона и всей страны.

2.1. Концепция создания педагогической системы гуманистической ориентации

Описание структуры образовательной действительности, обоснование педагогической альтернативы как механизма гуманизации образования, анализ различных направлений гуманистической педагогики, представленные выше, позволяют перейти к решению основной задачи исследования – построению концепции создания педагогической системы гуманистической ориентации (далее по тексту ПС ГО) как способа и результата реализации концептуальных идей г.п. на уровне образовательного института.

Под «системой» здесь понимается, с одной стороны, субъекты образовательного института, с другой стороны, совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического воздействия, направленного на развитие и личностное становление субъектов образования. Выделяют четыре фундаментальных признака ПС: организованность (все элементы и компоненты системы взаимосвязаны и взаимообусловлены, организованы в пространстве и времени); целостность (система имеет свою структуру); функциональность (элементы системы необходимы для достижения определенных педагогических целей и выполняют определенные функции); системное качество (система как таковая обладает особым качеством, не выводимым из качеств её отдельных элементов и не равным простой сумме свойств этих элементов).

Термин «ориентация» означает проявление в функционировании ПС определенных показателей и характеристик, свидетельствующих о целевой установке, организационном и содержательном соответствии педагогического процесса концептуальным идеям г.п. Компонентами ориентации являются,

с одной стороны, осознание и принятие педагогами ценностной составляющей этих идей, наличие мотивов и профессиональной компетентности для их реализации в своей педагогической деятельности, а с другой стороны – соответствующая этим целям динамика преобразования самой ПС. По существу, под ориентацией речь идет о складывании новой культуры ПС, начиная от случайной совокупности ничем не связанных друг с другом педагогов и обучаемых до целостной системы взаимодействия и стабильных отношений, благоприятных для индивидуального развития и позитивной самореализации участников педагогического процесса.

Приступая к обоснованию специфики ПС ГО, обозначим некоторые исходные положения: как социальный институт ПС характеризуется определенной степенью деперсонализации общественных процедур (в виде технологий, стандартизированных образцов поведения, сплетения функциональных ролей и статусов и т. п.); ПС относится к самоорганизующимся социальным системам; гуманистическая ориентация ПС возможна лишь благодаря «персонифицированной составляющей» в определении целей, содержания и средств организуемого педагогического процесса.

Анализ данных утверждений начнем с характеристики ПС как социального института. В социологии социальный институт определяется как организованная система связей и социальных норм, которая объединяет значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основным потребностям общества. Под системой социальных связей здесь понимается сплетение ролей и статусов, посредством которых осуществляется и удерживается в определенных рамках поведение в групповых процессах, под общественными ценностями – разделяемые идеи и цели, а под общественными процедурами – стандартизированные образцы поведения в групповых процессах.

Социальные институты являются формой организации, в которой отдельные её представители получают полномочия выполнять определенные общественные и безличные функции ради удовлетворения существующих индивидуальных и групповых потребностей индивидов и ради регулирования поведения других членов этой организации. Таким образом, социальный институт функционирует как объективно действующий механизм, в котором каждый человек, на основе разработанных норм и образцов поведения, в соответствии со своим статусом, играет заранее определенные роли. Действующий здесь приоритет деперсонализации заключается в том, что

выполнение функций института зависит от четкого распределения социальных ролей и эффективной работы всего механизма, обеспечивающего должное исполнение этих функций, а не от личностных особенностей, склонностей, предпочтений выполняющих их индивидов или других субъективных моментов.

Утверждение о том, что любое образовательное учреждение выступает в роли социального института, предполагает, что обучающие и обучаемые выполняют устоявшиеся, обусловленные данным институтом социальные роли, функции в рамках данного института, благодаря чему все они имеют достаточно надежные и обоснованные социальные ожидания. При этом образовательное учреждение располагает определенным набором санкций, обеспечивающих поощрение желаемого и подавление нежелательного, отклоняющегося поведения. Таким образом, учебное заведение как и любой социальный институт контролирует и упорядочивает поведение своих членов, она поощряет «безличные» действия входящих в него лиц, согласующиеся с соответствующими стандартами поведения, и подавляет поведение, отклоняющееся от требований этих стандартов.

Внешним выражением подобной упорядоченности выступает педагогическая технология, реализуемая участниками ПС. Педагогическая технология представляет собой в той или иной степени запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия субъектов образования, гарантирующий достижение поставленной цели. Педагогическая технология предполагает проектирование достаточно однозначных целей, средств и содержания работы по их достижению, объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов. Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности, условий, в которых эта деятельность должна воплощаться, и средств осуществления этой деятельности. Тем самым педагогическая технология – это прикладные методики, описывающие реализацию педагогической системы по её отдельным элементам.

Для выбора способа деятельности в педагогической технологии используются понятия алгоритма функционирования и алгоритма управления. Построение алгоритма функционирования охватывает несколько этапов обучения: ориентировки (формирование представления о целях и задачах усвоения предмета; осмысление избранной последовательности содержания предмета и соответствующих приёмов изучения), исполнения (изучение отдельных тем курса, межпредметных

связей), контроля и корректирования. Алгоритм управления представляет собой систему правил отслеживания, контроля и коррекции познавательной деятельности учащихся для достижения поставленной цели. По своей природе педагогическая технология исходит из «обезличенности» операций, выполняемых обучающими и обучаемыми.

Педагогическая технология выступает инструментальным проявлением соответствующих педагогических концепций. Примерами технологий, ассоциируемых с гуманистической педагогикой служат личностно-ориентированное обучение, ТРИЗ (технология решения изобретательских задач), технология критического мышления, технология игры, технология проблемного обучения, технология активизации познавательных интересов, технология формирования ценностных ориентации, технология образовательных проектов.

Другим исходным положением служит утверждение, что ПС относится к самоорганизующимся системам, позволяет рассмотреть процесс её становления и функционирования исходя из теории синергетики, изучающей механизмы самопроизвольного возникновения, относительно устойчивого существования и саморазрушения сложных систем. Принципиальными здесь выступают следующие характеристики:

– основными свойствами самоорганизующихся систем являются открытость (поддержание в определенном состоянии за счет непрерывного притока извне вещества, энергии или информации; открытые системы – необратимые; в них важным оказывается фактор времени), нелинейность (система влияет на свою среду таким образом, что в среде вырабатываются некоторые условия, которые в свою очередь обуславливают изменения в самой этой системе), диссипативность (сосуществование огромного числа степеней свободы, часть которых выделяется в качестве ведущих, определяющих, а к ним "подстраиваются" остальные);

– процессы самоорганизации принципиально развиваются снизу вверх как результат осознания необходимости общественной консолидации ради решения конкретных социальных проблем, а формирование смыслов, ценностей и принципов организации происходит только как обобщение опыта деятельности её участников.

Что касается третьего утверждения – положения о «персонализированной составляющей» процесса создания и функционирования ПС ГО, то в психолого-педагогической литературе оно интерпретируется, с одной стороны, обоснованием концепции персонализации, которая является логическим

продолжением теории деятельностного опосредствования и антропологической универсалии о трансцендентности человека, а с другой стороны, теорией педагогического проектирования как особого рода профессиональной деятельности, связанной с ценностным переосмыслением, переживанием и удовлетворением потребностей в изменении ближайшего окружения педагогическими способами.

Концепция персонализации, разработанная в начале 1980-х годов А. В. Петровским и В. А. Петровским, основывается на механизме отраженной субъектности, то есть на презумпции активной идеальной представленности одного человека в жизненной ситуации другого. Суть этого механизма раскрывается в том, что динамика переживаний человека в условиях воздействия на него личности значимого «Другого» характеризуется не столько воздействием, оказываемое на человека, сколько саму личность этого другого в восприятии данного человека. Подобное влияние реализуется в межличностном взаимодействии благодаря наличию у его субъекта ярких, уникальных личностных характеристик и приводящее к персонализации одного индивида в другом. Подобное влияние, названное индивидуально-специфическим, осуществляется посредством трансляции индивидом окружающим его людям не освоенных еще ими образцов активности, в которых и объективируются указанные личностные характеристики.

Персонализация осуществляется в деятельности и общении. Средством персонализации выступают озвученные мысли, знания, художественные образы, произведенные человеком предметы, отношения, переживания. Но раньше, чем стать средствами персонализации, они уже должны быть у человека и это должно стать значимым для других. В рамках концепции персонализации в научный оборот введены такие категории как «отраженная субъектность», «индивидуально-специфическое влияние», «персонифицированное взаимодействие», «трансляции неосвоенных образцов активности», «метаиндивидуальная личностная атрибуция», «потребность в персонализации», «квазиперсонализация», «деперсонализация».

Концепция персонализации исходит из постулата максимизации, который предполагает: любое переживание, воспринимаемое человеком как обозначающее его индивидуальность, актуализирует потребность в персонализации и определяет поиск значимого другого, в котором индивид мог бы обрести идеальную представленность; в любой ситуации общения субъект стремится определить и реализовать те стороны своей индивидуальности, которые в данном конкретном случае дос-

тупны персонализации; невозможность её осуществления ведет к поиску новых возможностей в себе самом или в предметной деятельности; из двух или более партнеров по общению субъект при прочих равных условиях предпочитает того, кто обеспечивает максимально адекватную персонализацию; предпочтение будет отдано, по аналогии, тому, кто может обеспечить максимально долговечную персонализацию¹.

Потребность в персонализации выступает как глубинная и не всегда осознанная основа неутилитарных форм общения между людьми (альтруизма, аффилиации, стремления к самоопределению и т. п.) и обеспечивает активность включения человека в систему социальных связей и вместе с тем оказывается обусловленной этими социальными связями, складывающимися объективно, вне зависимости от воли человека. Стремясь включить своё «я» в сознание, чувства и волю других посредством активного участия во взаимодействии, приобщая их к своим интересам и желаниям, человек, получив в порядке обратной связи информацию об успехе, удовлетворяет тем самым актуальную потребность в персонализации, что в свою очередь порождает новую потребность более высокого порядка, и процесс не является конечным. Он продолжается либо в расширении объекта персонализации, в появлении новых и новых индивидов, в которых запечатлевается данный субъект, либо в углублении самого процесса, то есть в усилении его присутствия в жизни и деятельности других людей.

Тем самым, концепция персонализации описывает метаиндивидуальную форму интеграции как деятельностно-опосредствованный процесс, в результате которого субъект получает индивидуальную представленность в жизнедеятельности других людей. Персонализация одновременно выступает и как механизм и как процесс передачи смыслов и, ценностей, составляющих актуальное пространство жизненного мира одного человека другому, который ведёт к порождению личностных ценностей путем проникновения к смыслам и ценностям этого значимого другого. Определяющим условием реализации персонализации является возможность производить деяния, то есть значимые изменения общественного бытия, за которые субъект принимает на себя ответственность (к ним относится прежде всего перестройка мотивационно-смысловых образований, личностных смыслов других людей).

¹

Для характеристики результата персонализации используется понятие "персонификация", означающее проникновение человека к смыслам и ценностям другого, которое, по мнению исследователей, осуществляется в результате сопереживания (эмпатии), в результате решения "задачи на смысл", "задачи на ценность". Персонификация как основа понимания предполагает наличие готовности человека к постижению смысла значимого другого.

Способность к персонифицированному взаимодействию обеспечивается широким спектром личностных возможностей позитивного взаимовлияния педагога и обучаемого посредством их индивидуальности, индивидуального стиля деятельности, социальной фасилитации, отраженной субъектности, когда участники педагогического процесса соучаствуют в создании развивающей среды, в которой определенным образом синтезированы («соорганизованы») природные, предметные, социальные, экзистенциальные образующие жизненного мира субъектов образования. Суть этого синтеза в создании условий для движения деятельности, и в частности активнееадаптивных (аутентичных) действий всех участников образовательного взаимодействия, а также для всесторонней отраженности их субъектных проявлений. Иначе говоря, обучающие и обучаемые вовлекаются в такую предметно-социальную среду, в которой становится возможным движение их собственной деятельности, осуществление аутентичных актов познания, творчества, эмоционального освоения мира.

Персонифицированное взаимодействие предполагает формирование и практическое воплощение трех проектных идей: культивирование уникального опыта обучаемого (существенно, что этот опыт выступает в качестве не только источника, но и ценностного горизонта образования); признание ценности обоюдного опыта (то, что рождается при этом, не сводится лишь к предметной стороне открывающегося; в нем явственно присутствует значимый другой, ощутимо именно присутствие другого); ставка на универсальность опыта.

Психолого-педагогическая интерпретация персонализации связана с положениями о психологическом (содержательном) времени жизни (см. параграф 1.1). Подобное понимание персонализации позволяет рассматривать её как системообразующий фактор ПС ГО, и создание подобной ПС, следовательно, не может быть задано путем внешнего воздействия и контроля, а всегда находится в естественной зависимости от субъективных и индивидуальных характеристик входящих в неё людей. Внутренняя временная организация участников

процесса в данном случае выступает имманентной чертой их активности и содержания, темпов развития как носителей биологических и социально-психологических признаков в их единстве. Тем самым персонализация является способом «оживления» образовательной среды, её «порождаемости» усилиями самих участников ПС через выход на уровень само-трансценденции, где взаимодействие есть со-бытие педагога и обучаемого с учетом и уважением к индивидуальным характеристикам содержательного времени их жизни.

Процесс создания и развития ПС ГО представляет собой совокупность взаимообусловленных этапов её педагогического проектирования: прорыв/запуск (как биографическое событие автора проекта), анализ проектной ситуации, прогнозирование, конструирование и обоснование автономности ПС, экспертиза проекта как подтверждение автономности ПС. Рассмотрим специфику каждого из выделяемых этапов.

Для того, чтобы раскрыть сущность первого этапа – прорыв/запуск/переход – вновь обратимся к положениям теории хронотопа (психологического времени жизни человека), которая позволяет интерпретировать ситуацию «прорыва» через особенности индивидуального восприятия человеком обстоятельств своей жизни. То есть в процессе перехода педагога к позиции автора педагогического проекта ведущую роль играет своеобразие интерпретации человеком создавшейся жизненной ситуации через призму социогенного аспекта (появление в ближайшем окружении значимого человека/людей, которые «не вписываются» в устоявшуюся картину мира и изменяют условия межличностного общения педагога с другими людьми), символического аспекта (кардинальные изменения в системе ценностных ориентации и иерархии самосознания, связанные с какими-либо биографическими событиями, социальными потрясениями, геологическими или техногенными катастрофами), потенциального аспекта (сложившийся нонконформистский стиль жизни) и технологического аспекта (наличие опыта принятия самостоятельных ответственных решений в профессиональной сфере; знакомство с «иными», непривычными формами, способами, методиками, целями и содержанием педагогической деятельности; смена педагогической специализации или переход в педагогическую профессию из других сфер профессиональной деятельности).

В основе этого этапа, в конечном итоге – не только субъективное понимание автором проекта того, как он собирается изменить жизненное окружение, но и то, каковы его первоначальные ресурсы для того, чтобы самоорганизоваться и какие

могут последовать принудительные санкции «извне», а следовательно – чем он готов пожертвовать ради своего проекта. А посему эта ситуация – событие биографическое, связанное с болью переоценки сложившегося образа мира и осознанием невозможности поддержания привычного качества и содержания отношений с окружающим миром. Катализатором этого биографического события выступает, с одной стороны, своеобразие жизненной ситуации, проявляемой в динамике компонентов социогенного, символического, потенциального и технологического аспектов содержательного времени жизни, а с другой стороны, интерпретация этой ситуации через призму личного опыта педагога: опыта жизни (опосредованная информация), жизненного опыта (субъективно значимая информация о пережитых событиях) и витагенного опыта (опыт саморазвития и осмысления своего бытия), где именно последний из аспектов личного опыта – витагенный опыт – предопределяет уникальность и индивидуальную специфику создаваемого педагогического проекта. Результатом этого события выступает реальная потребность и готовность педагога совершить деятельный вклад в нечто объективное, и тем самым преобразовать ближайшее окружение педагогическими средствами и с привлечением средств и усилий других заинтересованных членов ближайшего сообщества.

Теперь рассмотрим особенности следующего этапа, обозначенного как «анализ проектной ситуации». Отправной точкой в понимании сущности образовательной проектной ситуации может служить «теория возможностей» Дж. Гибсона, обосновывающая активное начало человека, осваивающего свою жизненную среду. Возможность – это мостик между субъектом и средой, она определяется как свойствами среды, так и свойствами самого человека.

Выявление проектной ситуации позволяет оценить динамическую целостность исследуемой образовательной среды через определение ее устойчивых структурных единиц, «оформляющих» совместную жизнедеятельность ее участников, которые являются существенными детерминантами образа жизни в масштабе всей анализируемой системы, и которые могут и должны быть изменены или усовершенствованы.

Можно утверждать, что восприятие и интерпретация педагогом объекта проектирования качественно отличается от бытующего понимания объекта, так как автор проекта считает вариативными (изменяемыми) определенные существенные признаки или характеристики элементов ПС, которые его коллегами воспринимаются инвариантами; и там, где остальные

довольствуются либо приспособлением и использованием имеющихся свойств и качеств элементов системы, либо избегают их, субъект альтернативы ориентирован на активное изменение, совершенствование или устранение этих качеств и свойств. При этом перспективы изменения объекта воспринимаются и переживаются педагогом в той естественной среде, в которой находится объект и которая уже содержит условия и предпосылки желаемых преобразований в ПС. С одной стороны, эта среда должна быть актуальной для педагога, богатой самыми различными ситуациями, поступками и эмоциями. С другой стороны, в этой среде должны быть дружественные и безопасные «островки», иначе вся активность педагога сведется к элементарному выживанию и агрессии. И непременным условием данной среды выступает наличие в социуме людей, лично значимых для педагога, настроенных на понимание, задействованных в решение общих с ним задач.

Индивидуальность педагога реализуется в конечном счете в том, какие компоненты образовательного пространства актуализированы в создаваемом проекте, например: пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства, символическое наполнение ближайшего окружения); коммуникационно-организационный компонент (особенности субъектов педагогического процесса, их коммуникационной сферы, управления и общественных объединений); содержательно-методический компонент (формы образовательной деятельности, источники и способы получения и обработки образовательных текстов, их содержание).

Роль катализатора на этом этапе призвана сыграть педагогическая теория (и прежде всего, имеющиеся концепции в рамках выбранного направления, теория управления и методология диагностики педагогического процесса), представленная в доступных для педагога-практика источниках и формах, так как она способна помочь создателю проекта систематизировать, критически оценить и окончательно оформить свои авторские идеи.

За анализом проектной ситуации следует этап прогнозирования, который вбирает в себя три стадии: определение исследовательского прогноза, определение нормативного прогноза и верификация /корректировка прогноза в соответствии с целями, задачами, ресурсами и сроками.

Исследовательский прогноз характеризует тенденции развития ПС на основе действия объективных законов и предпо-

лагает отсутствие целенаправленного вмешательства людей-новаторов, ведущего к искусственному изменению характеристик педагогической системы и ее динамики. Исследовательский прогноз определяется путем продолжения от прошлого и настоящего к будущему и к выявлению тенденций развития системы в ее стабильном состоянии.

Нормативный прогноз предполагает логику построения модели от обратного – это движение от будущего к настоящему. Он предполагает прогнозирование на основе заданных целей, задач, норм, ориентиров, идеалов, когда актуальным становится «нормативное измерение» ПС. Данное измерение предполагает анализ авторской концепции и её интерпретацию через соответствие концептуальным идеям и ориентирам педагогической деятельности.

Вариативный характер прогнозов обосновывается тем допущением, что в социальных процессах развитие осуществляется не путем реализации одной из альтернатив (либо А, либо В, либо нечто третье), а путем вариативной дополнительности. Образно говоря, педагогический процесс развивается не по одной из двух или более ветвей, а по всем ветвям сразу. Но одна ветвь актуализируется как реальный процесс, остальные же остаются возможными путями его развития. Этот процесс напоминает растущее дерево событий в сообществе, ветви которого представляют перспективные направления развития, а корневой системой являются предыдущие социальные события, историческая переменная и персонифицированная составляющая педагогического процесса. И в зависимости от того, по какому пути развития пошел этот процесс, меняются практическое и теоретическое осмысление и оценка предшествующих событий. Тем самым, интерпретация этих исторически предшествующих событий так же изменяется и растет вместе со всем деревом совместно переживаемых событий. И не учитывать этого при проектировании процессов в педагогической системе нельзя, как, впрочем, невозможно и учесть полностью.

Стадия верификации /корректировки прогноза частично совпадает со следующим этапом педагогического проектирования – конструированием, то есть практической деятельностью по созданию или преобразованию уже существующей ПС. Конструирование выступает как инструментальная, поддерживающая часть проектирования и включает в себя задействование необходимых для решения задач ресурсов (средств), определение методов достижения целей, а также форм организации усилий субъектов, задействованных в процессе реа-

лизации проекта. То есть, на данном этапе субъектам проектирования жизненно важно определить качественный и количественный состав участников проекта, обозначить основных действующих лиц и сферу их действия, степень автономности создаваемой ПС, рамки и характер возможных изменений и реальные объекты, которые выступают для них «зоной ближайшего окружения» («зоной вытянутой руки»), которую участники проекта заинтересованы, готовы и реально способны преобразовать.

Этап конструирования характеризуется наличием:

– «конструктивной схемы решения» в виде системы конкретных действий, с помощью которых педагог создает условия для реализации проекта; на основе конструктивных схем решения педагогами разрабатывается система методических приемов реализации (оперативные способы решения), адекватных особенностям педагогов-участников проекта и конкретным условиям их профессиональной деятельности;

– оперативного образа ситуации как воплощения конструктивного замысла в конкретных педагогических условиях, когда теоретическое знание преобразуется в оперативное и теряет свою относительную самостоятельность в решении реальных педагогических задач; разработка оперативного способа их решения осуществляется на основе соотнесения условий образовательной ситуации и конструктивной схемы решения задач определенного типа. Именно на этом этапе теоретические основания педагогического решения индивидуальным образом адаптируются к конкретным педагогическим условиям в соответствии с целями педагогического проектирования.

Этап конструирования в большинстве случаев предполагает вовлечение новых педагогов-участников, способных так же как и автор проекта на изменение образовательной действительности. Им также приходится оценивать своё участие в проекте с позиции того, ради чего нужны эти преобразования и чем они готовы рискнуть и пожертвовать, так как участие потребует переоценки своей профессиональной деятельности, дополнительных интеллектуальных и эмоциональных усилий и затрат.

Отличительной чертой самого процесса восприятия, оценки и принятия проекта его участниками выступает то, что у них уже имеется некий образец, эталон, пример, паттерн, воспроизводимый и обозначаемый автором проекта. Однако и для них решение участвовать в проекте также является поступком, биографическим событием, так как предполагает

осознанный выбор, духовно-нравственную оценку и требует от участников своеобразной «настроенности» на цели реализуемого проекта.

При этом важно отметить, что привлечение к проекту педагогов-участников предполагает некую социально-культурную интеграцию, которая способна обеспечить двусторонний процесс адаптации участников к конструируемым условиям ПС за счёт: изменения социальной среды (стиль общения, формы социальной организации, психологический климат в коллективе, способы и формы взаимодействия) и саморегуляции своего внутреннего мира (ценностей, целей, мотивов). Важно учитывать, что в содержательном плане интеграция представляет собой взаимодополняющие и взаимокompенсирующие тенденции включения педагогов-участников в проект. В этом процессе участники не только адаптируются к существующим обстоятельствам, но и создают новые психологические, социальные и культурные феномены, которые пополняют инновационный банк реализуемого проекта.

Социально-культурная интеграция разворачивается на фоне субъективного переживания педагогом-участником изменившихся условий его профессиональной деятельности. Внутрличностный план интеграции включает: оценку воспринимаемых изменений, затрудняющих процесс жизнедеятельности; субъективно переживаемое противоречие между реальным и желаемым, целями и средствами; целенаправленное поведение, мотивация которого обусловлена проблемным полем индивидуального восприятия реализуемого проекта, жизненными перспективами педагога, его прогнозами и представлениями о своём будущем.

Таким образом, этап конструирования следует рассматривать, прежде всего, через анализ особенностей проявления индивидуальности педагогов-участников с учетом эффекта их интеграции в реализуемый проект. Главными признаками сохранения индивидуальности педагога-участника проекта можно признать его стремление к профессиональной деятельности, его самостоятельное видение, персонифицированная «идея» и личный жизненный опыт, преобразуемые во взаимодействии с другими участниками. И что наиболее важно, индивидуальность педагога проявляется в «резонировании» с индивидуальностью обучаемого, позволяя ему проявлять себя вне жесткой зависимости от особенностей и тенденций социальной ситуации и атмосферы в образовательном заведении (будь то идеологическая зашоренность, формализованные правила

профессионального поведения, жесткие установки на приоритет рыночных отношений и тому подобное).

На этапе конструирования ведущие идеи трансформируются с учетом индивидуального опыта педагога-участника в конструктивные схемы решения педагогических задач и в оперативный способ их решения. Это происходит, прежде всего, благодаря саморефлексии педагога и его самоисследованию, то есть путем осознания им оснований собственной профессиональной деятельности. Это осознание приходит к педагогу в процессе постоянного поиска ответов на такие вопросы, как: Что значит работать с определенным возрастом обучаемых? В чем суть отличий субъективного восприятия людей на различных возрастных этапах их жизни? Достаточно ли ясно я умею понять реальные потребности и интересы обучаемых, их мотивы и запросы, с которыми они обращаются к системе образования? В чем мой ресурс, сильные стороны в отличие от других преподавателей? Есть ли у меня собственная позиция по рассматриваемым вопросам, в чем она состоит? Какие ценности я актуализирую и отстаиваю в процессе обучения, и в чем его смысл лично для меня? Умею ли я активизировать и включать в процесс обучения ресурс индивидуального опыта, знаний и способностей самих обучаемых? Осознаю ли я значимость и потенциал «субъективного восприятия жизни» и «витагенного опыта» каждого из участников учебной группы? Способен ли создавать оптимальные условия и возможности для максимального вклада каждого обучаемого и раскрытия их потенциала? Могу ли я быть открытым, терпимым и гибким в общении с обучаемыми, и при этом не утрачивать собственной позиции? Достаточно ли у меня богатый арсенал содержания и методов обучения? Хорошо ли я знаком с различными точками зрения в своей профессиональной сфере? Каков мой ресурс вариативности? Умею ли я учитывать особенности и состояние учебной группы и отдельных обучаемых, а так же их изменение в ходе взаимодействия? Насколько я понимаю важность и ценность различия и многообразия точек зрения, вообще «иного», в решении сложных и неоднозначных педагогических проблем?

Этап конструирования ПС можно рассматривать как практическое обоснование автономности педагогического проекта, то есть обоснование реализуемого права на «особенное» через создание альтернативы в форме оригинальной учебной программы или передвижной тематической выставки, авторской школы или центра для пожилых людей. На этом этапе жизнеспособность выдвигаемых в проекте целей и идей

находится в прямой зависимости от умений и способностей создателей проекта управлять и координировать действия участников проекта на разных стадиях его реализации. В данном случае речь идет об управленческой культуре или культуре менеджмента у тех людей, которые взяли на себя ответственность изменить ближайший социум доступными им педагогическими способами. Отсутствие опыта управления и недостаток основных ресурсов в виде кадрового обеспечения и финансовых, материальных ресурсов является основной причиной сворачивания инновационной деятельности.

Следующий этап становления ПС ГО – экспертиза, то есть формулирование заключения эксперта или группы экспертов о качестве конкретного проекта или ситуации в ПС отдельного образовательного института на основании изначально принятой оценки или совокупности оценок, соотносимых с концептуальными идеями г.п. Оценивание предполагает количественный и качественный анализ проекта или ситуации с применением показателей, критериев и индикаторов, которые можно измерять и которым можно дать количественную и качественную интерпретацию. Экспертиза позволяет охарактеризовать качество образовательной действительности и свидетельствует о благоприятных условиях для индивидуального развития обучаемых или, наоборот, о действии негативных факторов. Очевидно, что эффективность экспертизы зависит от авторитетности приглашенных экспертов, а так же от целостности и валидности показателей и индикаторов, задействованных в ходе экспертизы. Качество экспертизы влияет на обоснованность управленческих выводов, нацеленных на оптимальное достижение целей реализуемых педагогических проектов.

При этом экспертиза ПС выступает не только и не столько в роли диагностической методики, позволяющей оценить достигнутое, но, прежде всего, как механизм, стимулирующий саморефлексию участников педагогического проекта, определяющий ближние и дальние перспективы и активизирующий внутренние возможности развития и самосовершенствования самой ПС.

Представленные выше основные составляющие педагогического проектирования схематично отражены в Таблице 3.

Обосновываемая в работе взаимосвязь этапов педагогического проектирования является спекулятивным допущением, предполагающим успешность реализуемого проекта. Однако в реальности перспективы проекта не являются столь однознач-

– жизнеспособность проекта предопределяется профессиональной зрелостью практикующих педагогов, принимающих в нём участие;

– органы управления образованием используют принудительные санкции, которые зачастую приводят к кардинальному изменению и выхолащиванию изначального замысла педагогической инициативы.

Рассмотренные выше характеристики ПС ГО позволяют выделить следующие принципы её становления:

– потребность создания ПС исходит из противоречия искусственно организованного и естественного бытия – принцип реабилитация естественной жизни человека; признавая, что ПС как социальный институт характеризуется определенной степенью деперсонализации общественных процедур (в виде технологий, стандартизированных образцов поведения, сплетения функциональных ролей и статусов), гуманистическая педагогика исходит из безусловного требования, что только «персонифицированная составляющая» педагогического процесса позволяет говорить об истинном и естественном предназначении образования;

– существует прямая взаимосвязь и взаимозависимость идей и содержания конструируемой ПС с комплексом духовно-нравственных ценностей, разделяемых сообществом новаторов и некоторой частью социума – принцип социокультурного соответствия;

– цели и средства ПС ГО заключены в одно и то же человеческое пространство и время, когда одни и те же люди, выступая в роли средств, являются одновременно и целями педагогического процесса – принцип содержательного единства целей образования и применяемых для их реализации средств;

– вопросы, которые можно решать на уровне образовательного института, не эффективно передавать наверх – вышестоящие органы управления образованием; то есть властные органы (как вторичные, субсидиарные лица) должны вмешиваться лишь тогда, когда действующие образовательные институты не в состоянии самостоятельно решить какие-то проблемы; тем самым существование и развитие ПС ГО является результатом не столько внешних факторов, сколько определяется логикой жизнедеятельности самой системы, где самоопределение выступает как синтез детерминизма и индетерминизма, заданности и свободы; совокупность внешних обстоятельств играет, разумеется, свою роль в изменении ПС, но в основном – в качестве замедляющего или ускоряющего

фактора реализации предназначенной ей судьбы; внешние (экзогенные) условия не могут заставить ПС проявить то, что в ней потенциально не заложено, сделаться такой, какой она, в силу присущих ей особенностей, стать не может; внешние условия не в силах в корне изменить характер и качество каждой стадии развития, как не могут они переставить или основательно изменить последовательность стадий в судьбе ПС (за исключением, пожалуй, разрушения и уничтожения самой системы); организация и управление здесь исходит из потребности самостоятельного выбора содержания образования и форм педагогического процесса и предполагает недопустимость вмешательства органов государственной и местной власти в деятельность ОУ (контролю подлежит результат предоставляемых образовательных услуг и финансово-хозяйственная деятельность) – принцип субсидиарности и автономности ПС;

– ограниченные возможности трансформации ПС обусловлены, во-первых, тем, что существуют пределы направленности социокультурного изменения (процессы претерпевают повороты, перерывы, ритмы, перерождения), а во-вторых, возможности изменения самой системы ограничены, так как пока система живет и функционирует, она имеет ограничения в своих изменениях, переступив эти пределы педагогическая система исчезает как таковая; более того, в образовательной действительности преобладают проекты, в которых интерпретируются уже существовавшие ранее концепции и идеи, нежели совершенно новые, оригинальные проекты – принцип цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций;

– в своём развитии ПС как бы вбирает в себя особенности предшествующих стадий – принцип диссипативности и аккумуляции;

– принцип социальной экспертизы предполагает выход за рамки узкого ведомственного контроля за счёт привлечения самих участников педагогического процесса, а так же внешних экспертов к оценке ПС, за счёт информационного освещения жизнедеятельности ПС в публичном пространстве и средствах массовой информации, за счёт создания открытого банка педагогических проектов и инноваций, центров по оказанию помощи в организации проектно-аналитической работы и проведении гуманитарной экспертизы.

2.2. Педагогическая система гуманистической ориентации как объект экспертизы

Положение о том, что системообразующим ядром педагогической системы гуманистической ориентации является персонализация взаимодействия её субъектов, предполагает, что изучение подобной системы необходимо проводить на основе гуманитарной экспертизы – качественной методике сбора и оценки данных о состоянии и динамике развития ПС образовательного института.

В основе гуманитарной экспертизы лежит особая форма рефлексии – гуманитарная рефлексия, где реальность воспринимается как со-бытие, и где субъект экспертизы диагностирует ситуацию и стремится наметить границы перспективного «освоения и обживания» в рамках реально действующей ПС. Для гуманитарной экспертизы главным критерием выступает нравственная, человеческая мудрость самих экспертов по интерпретации теоретических установок применительно к воспринимаемым ими условиям создавшейся в педагогической системе ситуации. Гуманитарная экспертиза основывается на использовании ценностной формы знания, носителями которой и выступают эксперты. Субъективность, вариабельность, полифоничность гуманитарной экспертизы выражается в том, что одна и та же ситуация, одно и то же явление могут быть оценены разными субъектами по-разному. Цель гуманитарной экспертизы – выявление человеческого смысла тех или иных ситуаций, наделение человеком своего окружения наивысшими нравственными мерками.

ПС как объект гуманитарной экспертизы предстаёт в четырех взаимообусловленных измерениях: идеальное (дефиниции, цели, структура, функциональные характеристики различных элементов, заложенные в проекте системы, индикаторы эффективности этой системы); нормативное (системы правил, норм, ценностей, ориентиров и идей, воспринятые педагогическим сознанием); интеракционное (иерархия взаимодействия педагогической системы как социальной организации); возможное или субъективное (восприятие динамики и перспектив развития педагогической системы её субъектами).

Исследование ПС в плоскости «идеального измерения» исходит из признания возможности выявления показателей, отражающих специфику гуманитарного аспекта качества современного образования, и позволяющих получать представление о текущем состоянии ПС с точки зрения реализации

концептуальных идей г.п. Объектом экспертизы образовательного учреждения с позиции «идеального измерения» выступают компоненты семи уровней: организованного пространства, явления культуры, социального института, учебного заведения, реализуемого проекта, организационной структуры, общины.

Исследование ПС в плоскости «организованного пространства» предполагает, с одной стороны, выявление таких характеристик как наличие экологичной, безопасной жизненной среды (степень и характер соотношения живой природы с проявлениями «вторичной природы», то есть квазиприродной и артеприродной среды); архитектура здания, степень открытости-закрытости конструкции помещений, их размер, дизайн и пространственная структура, легкость их пространственной трансформации, возможность и широта пространственных перемещений в здании и другой используемой территории, соотношение рабочих зон (аудитории, кабинеты, демонстрационные залы, студии, лаборатории, мастерские, тренажерные помещения и т.п.) и рекреационных зон (для психического и физического восстановления); помещения для самостоятельной работы и консультирования; информационные хранилища (библиотеки, видео- и фонотеки, электронные банки данных); технические средства, позволяющие оперативно готовить образовательные тексты и задания; наличие «личной территории» обучаемого и педагога, складские помещения, санитарно-гигиенические помещения, а с другой стороны, выявление таких динамических характеристик, как режимные и технологические циклы и ритмы, определяющие логику образовательного процесса; анализ динамики природных и артеприродных факторов.

Особенности ПС как «феномена культуры» проявляются в следующих характеристиках: стереотипы, социальные нормы и культурные традиции; субкультура в сообществе (определенные ключевые символы и традиции как основа особой культурной и психологической атмосферы); предметно-эстетическая, звуко-музыкальная, речевая характеристика материально-предметной среды; источники информации, их количество, надежность и доступность; ценностно-смысловые и ролевые отношения педагога и ученика; взаимоотношения представителей различных этно- и субкультурных групп; динамическими характеристиками здесь выступают циклы, факторы и логика смены социокультурных приоритетов; возрастные особенности культурных предпочтений; логика соотношения культурных традиций и новаций. Описание образо-

вательной ситуации на данном уровне позволяет обозначить специфику аксиологических императивов образовательного процесса, выявить его логику и содержания на различных возрастных этапах.

Анализ ПС в терминах «социального института» предполагает выявление следующих характеристик: политико-правовое пространство; нормативное обеспечение функционирования образовательного учреждения; общественное мнение и ментальность (базовые концепты, ожидания, ценностные ориентации и социальные установки заинтересованных социальных субъектов); наличие «свободных зон» для участия заинтересованных сторон (лиц и организаций из сферы науки, культуры, досуга, бизнеса, производства и т.п.) в конструировании образовательной деятельности; региональная интеграция в образовательном пространстве; социальная значимость выпускников. Динамическими характеристиками здесь выступают этапы и логика взаимоотношения образовательного учреждения с институтами социума, преемственность во взаимодействии с другими образовательными учреждениями.

Объектом изучения ПС как «организационной структуры» (рабочее пространство, рабочая группа, рабочее время, рабочий материал) выступают: права и возможности участников проекта определять цели, формы и содержание образования, распоряжаться финансами и отбирать педагогические кадры. Особенностью этого уровня анализа ПС является то обстоятельство, что подобная система возникает и функционирует как форма социальной самоорганизации, а посему она не вписывается в традиционные шаблоны управления по принципам вертикальной и горизонтальной иерархии. Качественному исследованию здесь подлежат: управляемая и управляющая подструктуры системы и обратная связь между ними; гибкость системы управления; коллегиальная организация (характерным становится взаимное согласование и выработка решений участниками проекта) или модульная организация (преподавание и управление полностью интегрированы за счет создания временных команд, автономных в своей работе, при этом функцией учителя становится не только преподавательская, но и управленческая); вариативность форм взаимодействия обучаемого и педагога (групповые и индивидуальные, кооперативные и конкурентные, и т.д.); возможности финансового стимулирования педагогов-экспериментаторов; «энергетические ресурсы» ПС (в виде культурных, материальных, научно-педагогических, финансовых и других источников); роль педагогов, обучаемых, заинтересованных сторон, общественности

в принятии принципиальных решений в организации жизнедеятельности образовательного учреждения; роль механизмов самоуправления и самоорганизации (наличие форм и способов участия членов сообщества в целеполагании, организации и контроле результатов образования как процесса; при этом важно отметить, что только там есть возможность и потребность самоуправления, где есть широко развитая общественная жизнь, осуществляемая в добровольных союзах, организациях, объединениях); учебная нагрузка; уровень требований к профессиональным и личным качествам обучающихся; цели и механизмы административного контроля; условия отбора учащихся и преподавателей для образовательной деятельности; степень доступности образования; наличие зон неупорядоченности, «зон неорганизованной (хаотической) деятельности», неструктурированного извне свободного проявления активности обучаемых как условие поддержания источников нового; механизмы разрешения внутренних для системы конфликтов. Динамическими характеристиками здесь выступают: учет ритмичности психобиологических процессов в создании и поддержании режима образовательного учреждения; «устойчивость образовательной среды» (стабильность состава участников проекта, время существования образовательного учреждения в определенном качестве); способность адаптироваться к изменяющимся условиям и усваивать новые компоненты, позволяющие совершенствовать ПС, степень прогнозируемости функционирования ПС. Тем самым, данный уровень анализа образовательной ситуации позволяет выявить специфику нормативной регуляции педагогического процесса, формы и механизмы управления этим процессом, соотношение и ритмы структурированного и свободного времени.

Характеристиками ПС в плоскости «учебное заведение» выступают, с одной стороны, совокупность целей и задач учебного процесса; соотношение с национальным образовательным стандартом; учебные дисциплины и программы; роль собственного опыта обучаемых в учебном процессе; насыщенность познавательной и игровой среды; существование механизмов педагогической поддержки обучаемого; содержание, средства и формы учебного процесса; степень индивидуализации учебного процесса и показателей эффективности образования; цели, механизмы, критерии и содержание контроля; оценочная система (баллы, знаки, отметки, парциальные оценки в виде оценочных суждений педагога, его обращений и воздействий на обучаемого и т.п.); а с другой стороны, такие динамические характеристики, как учебный цикл и этапы

учебного процесса; «мобильность образовательной среды» (гибкость целей и содержания образования, мобильность методов обучения, мобильность в кадровом обеспечении педагогического процесса, мобильность средств образования).

Изучение в этом измерении предполагает анализ специфичных для педагогического проекта «артефактов», под которыми понимаются средства (орудия, ТСО, знаки, символы и т.д.), предопределяющие само содержание образовательной деятельности. Примерами подобных артефактов могут служить вербальные опоры в проектах развивающего обучения, институт «крестных» (своеобразный патронаж старших над малышами) у Я. Корчака и П. Петерсена, принципы «молчаливого мышления» и «молчаливой деятельности» в Йена-плане, эвритмия как искусство движения, исполняемого в гармонии с музыкой и речью, в Вальдорфских школах, развивающая среда в системе Монтессори, символика и законы общежития в коммунарском движении, «портфолио» в проектном обучении, ситуации «познания на ощупь» и «опоры-барьера» у С. Френе, моральные дилеммы в «справедливых сообществах» Кольберга, «точки удивления» и «переключки голосов» в школе диалога культур Библера и т.п.

Анализ ПС на уровне «общины» предполагает выявление следующих характеристик: степень скученности (краудинг) сообщества; распределение статусов и ролей в сообществе и их динамика; возрастное структурирование объединений в сообществе; характер общественной жизни, проявляемый в добровольных союзах, организациях, объединениях; половозрастные и национальные особенности состава обучаемых; структура, формы и длительность общения; характеристика персонального пространства в образовательном учреждении.

Обозначенные выше семь аспектов анализа «идеального измерения» ПС ГО позволяют наглядно представить тот факт, что объект экспертизы является многоплановым, охватывая разнопорядковые объекты и явления в рамках системы воспитания и обучения, в сфере управления учебным учреждением, во взаимоотношениях в малом сообществе, в практической деятельности педагогов и заинтересованных людей, в изменении статуса обучаемого в его образовательной деятельности.

«Нормативное измерение» ПС ГО определяется совокупностью концептуальных идей г.п., о которых подробно говорилось в первой главе. Методика изучения нормативного измерения исходит из того, что эксперты не могут обойтись без объективно существующих, воспринимаемых и оцениваемых обобщенных качественных показателей, которые и определя-

ют соответствие концептуальным идеям г.п. В качестве подобных показателей предлагается использовать те качества и свойства, которым уделяется особое внимание в практической деятельности и в теоретических обоснованиях различных направлений гуманистической педагогики, обозначенных ранее (см. Приложение, Таблица 4).

Первыми среди подобных показателей выступают «личностный иммунитет» и «поддержание жизненного ресурса» – витальные свойства человека как живого существа. «Жизненный ресурс» определяется как совокупность пяти компонентов: энергия (питание и информационно-смысловое поле), временная составляющая (возраст и резерв жизненного времени), природные преимущества (способности, состояние здоровья, пол и т.п.), технологические преимущества (доступность и степень владения орудиями, средствами, механизмами), социальные преимущества (социальное окружение, имеющееся образование, социальный статус, жизненный опыт в виде усвоенной информации и обретенных навыков проявления активности).

Под «личностным иммунитетом» понимают способность человека противостоять действию повреждающих агентов, сохраняя свою биологическую целостность, психическое здоровье и социальную индивидуальность. Это защитный механизм, который можно рассматривать на трёх разных уровнях его актуализации: биологический, социальный и психологический. Биологический иммунитет базируется на единстве наследственных и приобретенных качеств организма человека, на органической взаимосвязи осознанного и бессознательного. Его совершенствование возможно на основе познания внутренних возможностей своего организма и путей использования, развития, преобразования или компенсирования своего физиологического потенциала.

Социальный иммунитет есть защитный механизм, охраняющий нравственную целостность личности и ее индивидуальность. Можно говорить о двояком проявлении социального иммунитета: пассивный и активный. Пассивный социальный иммунитет вырабатывается путем разного рода запретов и табу. Активный же приобретается через непосредственный жизненный опыт, через выработку способности противостоять действию социальных агентов, повреждающих, или способных повредить целостности личности человека, его индивидуальности. Здесь же следует оговорить о таком явлении как наследственный социальный иммунитет, который, согласно холистическому подходу, сохраняет в генетической памяти ос-

новые человеческие ценности предшествующих поколений. Однако если человек не видит реального подтверждения этим ценностям в своем окружении, он не будет руководствоваться ими в своей жизнедеятельности.

Механизм психологического иммунитета чаще всего определяют через понятие «саморегуляция». Под саморегуляцией понимается совокупность индивидуальных способов управления психикой соотносительно с объективными условиями среды, субъективным состоянием человека и его физической формой. Механизм саморегуляции базируется на взаимосвязи психофизиологической, психической и когнитивной деятельности и является формой самодетерминации как закономерной ступени развития человека. Саморегуляция выступает как феномен рефлексии и проявляется в выборе, самооценке и в принятии «субъективной ответственности». Саморегуляция включает в себя: логику извлечения информации в процессе жизнедеятельности, последовательность этапов восприятия и мышления, механизмы реализации своих способностей, психические и личностные темпы деятельности, установки на степень трудности деятельности. Саморегуляция заключается в волевой направленности психических процессов, в поддержании их определенного характера и интенсивности. Она обеспечивает непрерывность психической активности на протяжении единой личностно значимой линии деятельности. Нахождение принципа действия, принятие решения есть выработка человеком определенных способов по ходу осуществления деятельности, которые и выражают его позицию в деятельности, и помогают оптимально ее осуществить.

Вершиной иерархии регуляторных процессов психики справедливо считается воля. Механизмом волевой регуляции человека выступает произвольное изменение смысла действий, приводящее к соответствующему изменению побуждения к данному акту, поскольку оно «есть всегда изменение его мотивации». Возможности совершенствования саморегуляции ограничены, как ограничен и уровень ее зависимости от сознания человека. Ряд процессов и способов действий из первоначально сознательно и произвольно регулируемых превращаются в неосознаваемые. В психологической системе саморегуляции есть не только гибкие, но и жесткие связи. Но с точки зрения принципа развития важно отметить главное: качество эффективности деятельности человека является результатом совершенствования всей системы его психической организации, его механизмов саморегуляции, а не результатом

простого развития отдельных психических свойств и процессов.

Важнейшем фактором формирования социального и психологического иммунитета выступает система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, и которая коррелирует с изменениями в системе субъективных отношений человека ко всем сторонам действительности. Эта система субъективных отношений человека к миру и к самому себе, выступая как некий потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности, является движущей силой в развитии человека. Признавая, что личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности, к самому себе, к другим людям, можно утверждать, что система субъективных отношений также относится к показателям нормативного измерения ПС. Эти отношения могут быть представлены через потребности, интересы, притязания, убеждения, ценностные ориентации, эмоциональные отношения (любовь, привязанность, симпатия или же неприязнь, вражда, антипатия, страх, тоска), удовлетворенность.¹

В качестве комплексного педагогического показателя здесь выступает «эмоционально-эстетическая отзывчивость». Эмоциональная отзывчивость как компонент этого показателя подразумевает способность чувствовать и понимать состояние другого человека через осознание собственных переживаний, а также понимать свое состояние благодаря восприятию переживаний и эмоциональных проявлений другого человека. Проявление эмоциональной отзывчивости характеризуется действенностью сопереживания и реализуется в форме содействия (приставка «со-» как эквивалент слова «совместное» под которым подразумевается не групповое явление, а межличностное, возникающее в диаде «я – другой»).

«Эмоциональная отзывчивость» является сложным психологическим образованием (обязательными компонентами которого являются воображение и интуиция), в котором познавательные и эмоциональные процессы взаимосвязаны друг с другом. Так, внимание к мельчайшим колебаниям в экспрессивном поведении человека, восприятие в целом этого поведения, оценивание переживаний, которые за ним стоят, и причин, которые их вызывают, а также умение мысленно вой-

¹

«

», 1998.– .20.

ти в состояние этого человека являются необходимым условием возникновения состояния сонастроенности на переживания другого человека. И наоборот, сама эта сонастроенность, если она возникла, всегда влияет на ход и результаты дальнейшего познания и взаимодействия с этим человеком. Качественные характеристики эмоциональной отзывчивости человека тесно связаны с его целостным развитием, и, прежде всего, с системой ценностных ориентации. Степень субъективной значимости людей для человека в этой системе и значимости для него его собственного «я» всегда влияет на все основные характеристики присущей ему эмпатической способности.¹

Ориентация на развитие и проявление эмпатии отражена в одном из положений г.п., которым является признание необходимости полноправного учета особенностей развития как интеллектуальной, так и эмоционально-чувственной сфер жизнедеятельности человека. Еще одним показателем в этой сфере выступает «эстетическая отзывчивость» человека.²

Проявление «эстетической отзывчивости» предопределяется совокупностью следующих качеств и свойств: спонтанность как способность воспринимать и ценить красоту природы, людей, процесса и результатов их творческой деятельности; эстетическое сочувствие; художественно-творческая активность. Элементами эстетического восприятия выступают эмоциональная чувствительность к предметам и явлениям внешнего мира, к результатам деятельности человека, к художественному творчеству, а также культура восприятия и его избирательность. Сочувствие раскрывается через последовательность взаимообуславливающих компонентов: эстетическая оценка воспринимаемого предмета, осознание его внутренней гармонии и чувственное «вживание» в состояние данного предмета, то есть эмоционально-чувственное перевоплощение при восприятии. Следующий элемент – художественно-творческая активность – является экспрессивным, деятельностным проявлением эстетической отзывчивости и выступает связующим звеном между чувствами человека, его эмоциональным состоянием, нравственно-эстетическими ориентациями и его действиями в реальном мире, его готовностью и направленностью на взаимодействие и преобразование окружающей среды.

¹ – , 1995. – . 251.

² : / – 2- – , 1987.

Эмоционально-эстетическая отзывчивость может интерпретироваться через отношение заботы и доверия, так как предполагает, с одной стороны, проявление благоговения перед жизнью, взаимной заботы педагогов и воспитанников, умений противостоять «неродственной среде», совместной заботы об окружающей жизни,¹ а с другой стороны, её элементом является свободная воля каждого из участников образовательного процесса и признание со стороны всех других участников.² Отношение заботы и доверия принципиально конструктивно, так как оно позволяет создавать атмосферу «приватности-открытости» в отношениях педагога и обучаемого, в условиях которой и происходит «творение» и «вызревание» личности воспитанника. Бубер М. определил это качество как «включающее восприятие», когда отношение педагога к воспитаннику становится абсолютно бескорыстным, когда воспитанник видит, что педагог не преследует в отношении к нему собственных целей (например, самоутвердится за счет ученика, получить очередную категорию или новую должность и т.п.) и искренне принимает участие в его судьбе, когда обучаемый чувствует, что он стал частью жизни учителя, который заинтересован в его человеческом благополучии, когда воспитанник чувствует, что в нем видят человека, достойного уважения.³

Забота, взаимопонимание и доверие проявляются в создании благоприятных условий для аутентичного общения и взаимодействия всех участников педагогического процесса. Однако для того, чтобы создать атмосферу равноправного общения, необходимо стремиться к тому, чтобы каждый его участник обладал определенной психологической культурой, основные положения которой можно свести к следующим элементам: расположенность к принятию другого человека таким, каков он есть; ценностно-смысловое равенство педагога и обучаемого; умение понимать других людей и верно оценивать их действия в ходе общения; способность адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние и выбирать по отношению к каждому из них такой способ обращения, который, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться; понимание или

¹ : , 1994. – . 44.

² : , : - , 1988. – . 102.

³ // , 2000. 8. – . 96.

невраждебное отношение к юмору; способность устанавливать и поддерживать тесные, глубокие личные связи избирательного характера.

Другим показателем в плоскости «нормативного измерения» ПС выступает проявление и совершенствование субъектами образования «критического мышления» и «рефлексивности».

«Критическое мышление» предполагает установку и способность человека во всех ситуациях приобщения к информации и опыту других людей, излагаемых в любых источниках знаний, относиться, как и к источнику своего собственного опыта, критично. Естественное мышление, вплетенное в реальный опыт и обслуживающее его обыденное сознание, всегда связано с предварительной проверкой полученных результатов до их принятия как факта или истины. Критичность – это индивидуально-личностная (а не просто логико-формальная) реакция на получаемую информацию, предполагающая включенность человека в процесс познания – как это и бывает в ситуациях обыденного сознания. Критическое мышление связано с постоянной свежестью оценок при сохранении их обоснованности, осмысленности и предполагает относительную независимость от культурных условностей и условностей своего ближайшего окружения. Критичность выступает как характеристика целостности подхода к анализу процессов бытия и познания и полезности его результатов для человека и окружающего мира. Она связана с актуализацией личностной рефлексии как саморегулятора результативности и продуктивности познания по критериям практической значимости.¹ Критическое мышление позволяет человеку, признающему внешние атрибуты культуры, оставаться внутренне независимым от нее. Очевидно, что такая независимость от культуры возможна только в случае, если само общество и его культура терпимы по отношению к независимости, по отношению к личной свободе.²

«Критическому мышлению» внутренне присуща открытость новым идеям. Критическое мышление выступает как способность ставить новые, осмысленные вопросы, вырабатывать разнообразные подкрепляющие аргументы, принимать продуманные, ответственные решения, адекватные ситуации бытия. Элементы критического мышления включают в себя

¹ () /

· · · , · · · .- ∴ , 2000.- . 25.

² . / · · · .- ∴
, 1999.- . 252.

(но не ограничиваются этим) следующие умения и навыки: применение знаний для принятия решения задач в изменяющихся условиях, использование разнообразных смыслов и подходов, субъектную интерпретацию жизненного опыта, рефлексивную постановку вопросов, выявление и проверку предпосылок, предоставление разумных и обоснованных аргументов, доказательство или недоказуемость аргументов, исследовательские навыки и т.п.¹

«Рефлексивность» можно обозначить как способность человека выходить за пределы собственного «я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо посредством сравнения образа своего «я» с какими-либо событиями, личностями, спекулятивными обобщениями. Рефлексивность предстаёт и как умение конструировать и удерживать образ своего «я» в контексте переживаемого события, и как установку по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления сохранить или повысить самооценку и общественный статус.²

Ориентация на содействие индивидуальному развитию человека предполагает создание образовательной среды, способствующей его самоактуализации, под которой понимают полное, живое и бескорыстное переживание жизни с полным сосредоточением и погруженностью в нее. Феномен самоактуализации объясняется тем, что человек всегда уже есть нечто, у него имеется собственное «я», и нужно предоставить возможность этому «я» проявляться и за рамками сложившихся традиций, шаблонов, мнений старших и окружающих людей. Самоактуализация – это процесс «оживления» своих возможностей, сопряженный с высшими переживаниями; это мгновения душевного напряжения, которые не могут быть предвосхищены.³

Гуманистическая педагогика рассматривает феномен самоактуализации через призму совершенствования и проявления личностного участия, позитивной самореализации и осмысленности человеком собственной жизнедеятельности. Проявление этих качеств позволяет человеку актуализировать свое бытие и самореализоваться без ущерба для других, как по

¹ ... // ... , 1995. 4.– .70.

² ... « ... », 2001.– .52.

³ ... " , 1998.– .193.

отношению к людям, так и в отношении к окружающему миру.

Комплексный показатель «личностное участие» отражает, с одной стороны, социальный аспект образования – самоидентификацию, отождествление самого себя с тем, что человек считает непосредственно относящимся к нему в ситуации общения и взаимодействия, а с другой – субъективную позицию в педагогическом процессе, связанную с внутренними побуждениями к имеющимся и новым формам и содержанию деятельности. Актуализации этого отношения способствуют такие условия педагогического процесса, которые позволяют человеку участвовать в определении целей, содержания и средств совместной жизнедеятельности, участвовать в совместном принятии решений, отстаивать свои оценочные суждения и влиять на ход и характер образовательной деятельности. Личностное участие предполагает, прежде всего, высокую степень внутренней автономии и личной ответственности, развитое чувство достоинства, позитивную оценку успешности своих действий, положительное отношение к своему участию в жизни сообщества, потребность со-бытия именно в данном сообществе, конструктивное прогнозирование дальнейшего сотрудничества.

Реалистическое понимание мира, действенное восприятие реальности и уверенная ориентировка в ней, распространение чувства «я» на окружающую среду жизни, продуктивность, вмещаемость и своевременность предметной активности, принятие личной ответственности за принятые решения и соответствующие им поступки, расширение сферы ответственности своей жизненной активности – все это является непременными компонентами «позитивной самореализации» (как внешнего проявления жизненной позиции человека в его поступках). При этом осознание и принятие ответственности непосредственно связано с системой ценностных ориентации и моральных ограничений, которые в данном случае не могут рассматриваться как жесткий свод раз и навсегда данных предписаний, как детерминация активности ребенка социокультурной средой.

Эти ограничения скорее затрагивают внутренний мир человека и потому отражают индивидуальные ограничения и требования, актуализируемые в ситуации «здесь и теперь». Принципиально здесь само наличие этих нравственных ограничений, а характер проявления их у каждого человека, безусловно, вариативен. Принятие ответственности обнаруживается, прежде всего, в характере притязаний, в требовательности

к себе, в установке на преодоление трудностей. Брать на себя ответственность и отстаивать свой выбор может только человек, обладающий внутренней свободой от давления непосредственного окружения. Фактором, препятствующим ответственности, является установка на успех в глазах окружающих, стремление к публичности, избегание неудачи. Подлинная ответственность связана с уверенностью в себе и с собственными критериями успешности предметной активности, взаимодействия и общения. Она выступает как результат интеграции психических функций личности: субъективного восприятия окружающего мира, оценки собственных жизненных ресурсов, эмоционального отношения к должному, воли.

Другим показателем выступает «обретение смысла жизни» (смыслотворчество) – психологический способ переживания жизни в процессе ее осуществления в виде способности к определению и порождению систем личностных смыслов, опосредованных преобразованием отношений человека в деятельность осмысления и творчества. Смысл – это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения, осуществления. Смысл жизни в единстве перспективы и меры достигнутого человеком, оценки достигнутого своими силами по существенным для человека критериям. В реальном бытии человека смысл объединяется с жизненной позицией – совокупностью реализованных растущим человеком жизненных отношений, ценностей, идеалов и найденный характер их реализации, который и определяет дальнейший ход жизни.

Выделенные и описанные выше показатели, позволяющие проводить гуманитарную экспертизу ПС ГО, можно объединить в две взаимодополняющие группы: во-первых, это показатели и свойства, которые отражают витальные качества человека, характеризуют восприятие им самого себя и его отношение к собственной жизни (это жизненный ресурс, личностный иммунитет, рефлексивность, смыслотворчество), во-вторых, это характеристики восприятия человеком окружающего мира и соответствующего выражения своей активности в предметной деятельности и общении (критическое мышление, эмоционально-эстетическая отзывчивость, личностное участие, позитивная самореализация). Это те показатели, которые могут быть использованы при изучении личностных и индивидуальных качеств как обучаемых, так и к обучающих.

Дополнительно к этим общим показателям необходимо обозначить три специальных, отражающих качественные характеристики обучающего. Одним из таких показателей вы-

ступает «духовность» – интегральное качество личности, определяющее её направленность на созидание собственного ценностно-смыслового поля, способ освоения базовых ценностных ориентации, меру присвоения и актуализации духовных ценностей. Духовность раскрывается в реализации принципов самопреображения, самосовершенствования, самоопределения, самопознания.¹

С научной точки зрения духовность обозначает индивидуальную выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать для других. Духовность трактуется антропологами как система в психике человека (сознательной и бессознательной), которая способна интегрировать и направлять все его силы и способности, и которая выступает как направленность и ценностная интенция личностного бытия, когда основными мотивационно-смысловыми регуляторами жизнедеятельности человека становятся высшие гуманитарные ценности. Духовность выступает предпосылкой личностной свободы и ответственности и служит основой наивысшей автономии, которая отличается не только «активностью» человека, его «относительной самостоятельностью» и «саморегуляцией» в рамках объективных закономерностей, но и формированием установок, идей и программ, которые определяют его поведение и поступки.

В качестве комплексного показателя «духовность» проявляется в личностной свободе и ответственности педагога, служит основой его автономности и раскрывается в направленности его профессиональной деятельности, где основными её мотивационно-смысловыми регуляторами становятся высшие человеческие ценности. Духовность предстаёт как интегративное качество зрелости педагога, вобравшее в себя производные потенциального, символического, социогенного и технологического аспектов субъективного времени жизни. Компонентами духовности в таком понимании выступает наличие у педагога опыта принятия самостоятельных ответственных решений в профессиональной сфере, сложившийся нонконформистский стиль жизни.

Духовность педагога взаимосвязана с другим показателем – альтруизм. С психологической точки зрения альтруизм является следствием эмоциональной реакции эмпатии и проявляется в действиях, направленных на благо другого лица или со-

¹

./ – , 2000.– . 22.

циального объединения и не связанных с какими-либо внешними поощрениями. Тем самым альтруистическое поведение предстаёт как гуманистически ориентированная деятельность субъекта по оказанию помощи нуждающемуся в ней человеку, побуждаемая бескорыстной мотивацией, согласуемой с интересами других людей (группы, всего общества) и сопровождаемой специфическими альтруистическими переживаниями.

Альтруистическая ориентация является довольно распространенной формой человеческой активности, играющей роль в межличностных контактах, внутригрупповом взаимодействии, общении и совместной деятельности людей. Альтруистическая ориентация носит общегуманный характер и способна проявляться в самых разнообразных жизненных ситуациях, не будучи жестко связанной с принадлежностью субъекта к той или иной общности. Например, субъект может оказывать помощь и поддержку незнакомому человеку или действовать в интересах группы людей, реальным членом которой он не является. Сформированность альтруистической ориентации у субъекта свидетельствует о высоком уровне развития его нравственного сознания. Высокий уровень проявления альтруизма обеспечивается и зависит от влияния внешней среды, эмоциональной устойчивости индивида, устойчивых волевых свойств, волевого контроля, взвешенности поступков, смелости, гибкости в суждениях, потребности личности в оказании помощи тому, кто попал в затруднительное положение, готовности субъектов к совместным действиям с другими участниками деятельности.

Смыслообразующими мотивами альтруистического поведения выступают моральный долг и сочувствие. Эти мотивы трудно различимы по своим внешним поведенческим проявлениям, однако имеют совершенно различное психологическое содержание.

Мотив морального долга по отношению к альтруистическим действиям является следствием нормативного воспитания личности и формируется на основе интериоризации альтруистических социальных норм, превращающихся во внутренние императивы, личностно-смысловые регуляторы деятельности. Ведущим чувством в мотивации этого типа является чувство ответственности за свои поступки перед собой и другими людьми. Действие этого мотива непосредственно связано с областью моральной самооценки. Его реализация сопровождается позитивными чувствами морального удовлетворения, самоуважения, гордости, повышением самооценки. Постигание внутренних состояний, душевного мира объекта

помощи не является необходимым для мотивации этого типа, при этом деятельность может осуществляться и при наличии амбивалентного отношения к объекту помощи и даже при явно негативном отношении к нему. Поведение помощи, детерминируемое исключительно этим мотивом, носит жертвенный характер.

Мотив сочувствия, основанный на воспитании идентификационных и эмпатических способностей человека, является второй и весьма существенной смысловой детерминантой альтруизма. Реализация мотива сочувствия невозможна без осуществления мысленной постановки себя на место нуждающегося в помощи человека, без процесса вчувствования и сопереживания ему. О мотиве сочувствия речь идет тогда, когда проявление сочувствия в ответ на бедственное состояние другого выступает как устойчивая и закономерная тенденция поведения. Сочувствие предполагает не только понимание другого и сопереживание его состоянию, но и сопереживание возможному улучшению состояния реципиента (объекта помощи), т.е. носит опережающий, предвосхищающий характер, побуждая к совершению акта помощи. Механизм сочувствия основан на идентификационно-эмпатическом взаимодействии, т.е. слиянии, отождествлении внутренних состояний субъекта в объекта помощи, временном стирании границы между "Я" и "другим Я". В этом случае субъект как бы выходит за пределы своего "Я" и приобщается к жизни и состоянию другого только лишь затем, чтобы вновь вернуться к самому себе и погрузиться в самолюбование своими утонченными гуманными переживаниями (самоценность для человека этих переживаний). В то же время, когда мотив сочувствия играет существенную роль в детерминации реальной деятельности помощи, он лишает ее жертвенного характера, т.к. внутреннее отождествление с объектом помощи предполагает слияние блага для другого и блага для себя.

Принцип альтруизма играет существенную роль в формировании нравственного облика личности. Альтруизм как бескорыстное служение людям, включающий в себя альтруистические потребности, установки и мотивацию, как показатель, определяющий в целом направленность личности, играет важную роль в профессиональной деятельности людей, занятых в сфере "человек – человек".

Третьим показателем выступает «профессиональная зрелость» педагога, соотносимая не столько с возрастом обучающего, сколько с высоким уровнем его профессиональных достижений. «Профессиональная зрелость» является системным

ние, сущностью которой является совокупность специфических деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений субъектов этой среды. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в данной образовательной среде субъектов.

Наиболее существенными агентами образовательной среды или так называемыми «третьими лицами» выступают:

– семья обучаемого (со сложившейся в ней совокупностью взаимоотношений, с ее укладом жизни и устоявшимися традициями половозрастного взаимодействия, с ее социальным статусом и духовным миром; формами взаимодействия и партнерства здесь могут выступать Совет учебного заведения, попечительский совет, общее собрание, досуговые мероприятия, тематические и итоговые конференции и т.п., важным остается то, что в альтернативных проектах семья уже больше, чем «клиент», она – партнер и соучастник);

– органы или лица, являющиеся учредителями образовательного института (государственный или общественный орган, инициативная группа или частное лицо, влияние которых не ограничено только созданием заведения, но и связано с возможностью кардинально или частично определять динамику его развития, влияя на цели, содержание, условия образовательного процесса);

– органы или лица, выступающие в роли создателей проекта, реализуемого в образовательном заведении (орган принятия решения, чьи функции связаны с обеспечением разработки программ, проектов, их утверждением, контролем над их реализацией в лице отдельного человека, инициативной группы или научного или экспертного совета, взявших на себя ответственность за обоснование и разработку концепции образовательного процесса и определение условий ее реализации; следует отметить, что в условиях создания альтернативных проектов этот агент зачастую является внутренним компонентом ПС, так как педагогическая альтернатива предполагает опору на личностную включенность самих участников проекта в конструирование образовательной среды);

– формы существования педагогического сообщества в виде методических объединений, ассоциаций образовательных учреждений, педагогических съездов и конференций, научно-практических лабораторий;

– учреждения профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров;

– институт управления, объединяющий тех, кто координирует и поддерживает образовательный процесс, его технологии и инфраструктуру;

– органы, являющиеся потенциальными потребителями выпускников образовательного учреждения (сообщество, учебные заведения очередной (более высокой) ступени, органы государственного и местного управления, производственные и сельскохозяйственные предприятия, структуры сферы обслуживания);

– другие образовательные институты сообщества, которые взаимодействуют с данным учреждением (субъекты формальной, неформальной и информальной подструктур образовательного пространства); особая роль здесь принадлежит «институтам социальной памяти»: собственно учебным заведениям и службам информационного обслуживания (библиотеки, архивы, музеи, книжные магазины, издательства, телеграфные агентства, статистические службы, рекламные и информационные фирмы, компании теле- и радиовещания, центры интернет); можно говорить о пяти возможных подходах к взаимодействию этих институтов в образовательном пространстве: неформальные отношения, когда сами системы учреждений не претерпевают никаких изменений в ходе взаимодействия; координация действий; партнерство, то есть совместная добровольно распределенная деятельность различных учреждений, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками взаимодействия эффектам; сотрудничество или совместная работа по единым программам и проектам; интеграция, когда едиными становятся цели и принципы организации и содержания образовательного процесса;¹

– ближайшее социальное окружение (в общем виде сводимое к активности сообщества (ментальность и общественное сознание социума; субкультура; национальные, этнические, культурные установки и ориентиры; информационные, культурные и духовные ресурсы сообщества, средства массовой информации); влиянию общественных, политических и религиозных организаций; функционированию учреждений культуры, спорта, досуга; наличию характерных условий жизни сообщества (например, тип поселения, экономические и природно-климатические условия региона).

¹ Caruso, N. Lessons learned in a city-school social services partnership. //Social work in education: a Journal for social workers in schools. Vol. 22. Num. 2. April 2000.– P. 110.

Экспертиза ПС в плоскости обозначенных выше трёх измерений (идеального, нормативного, интеракционного) предполагает использование таких методов сбора информации об образовательной действительности как: анализ нормативной документации образовательного учреждения (учебный план, учебные программы, концепция образовательного учреждения), наблюдение (изучение объекта в естественных для него обстоятельствах), различные варианты опроса субъектов ПС, анализ результатов деятельности (учебные тетради, поделки, дневники, рисунки, записи, видеозаписи, коллекции), монографическое описание педагогического проекта (сбор фактов, восстанавливающих этапы возникновения и реализации альтернативного проекта, воспринимаемых его участниками), обработка статистических данных о востребованности исследуемого образовательного учреждения в рамках определенного сообщества и т.п.

«Возможное измерение» ПС, четвертое по счёту, предполагает изучение восприятия и оценки самими участниками образовательного учреждения уровня сформированности ПС, эффективности и перспектив ее развития, а так же оценки соответствия этой системы интересам, потребностям и целям обучаемых и обучающихся, а так же восприятия ими собственного положения в этой системе.

Основными средствами сбора информации здесь выступают методы культурно-семиотического подхода, так как они предполагают апелляцию к внутренней точке зрения самих участников образовательного процесса: значимым признаётся то, что является значимым с их точки зрения. Речь идет, таким образом, о реконструкции тех субъективных мотивов, которые оказываются непосредственным импульсом для тех или иных действий, так или иначе определяющих ход событий. Само собой разумеется, что эти субъективные мотивации могут отражать наиболее общие объективные закономерности. Как бы то ни было, одним из объектов анализа здесь выступают причинно-следственные связи на том уровне, который ближайшим образом – непосредственно, а не опосредованно – соотносён с событийным планом.¹ Поведение малого социума, реагирующего на те или иные события, может рассматриваться в тех же категориях, если трактовать социум как коллективную личность. Ведь даже если предполагать наличие каких-то объективных закономерностей, определяющих ход со-

¹ 1.
: « », 1996.– . 11.

бытии, наши действия непосредственно обусловлены не ими, а нашими представлениями о событиях и их связях. Подобный подход предполагает выявление специфики ПС образовательного учреждения:

– как места жизнедеятельности обучаемого (то есть, как реальный феномен, выступающий в качестве одного из аспектов «пространства жизни»; как персонифицированный образ учреждения и образовательной среды, индивидуального для каждого ученика и раскрываемого через характеристики и отношения типа «защищенность и безопасность», «тревожность» и «агрессия», «стремление к принадлежности» или «протест и отторжение»; это и образ заведения как чего-то объективно «своего», предполагающий существование некоего собственного «обжитого уголка» или же обезличенность и отторжение всего, что с ним связано),

– как места жизнедеятельности педагога (восприятие атмосферы защищенности и со-бытия, самоидентификация учителя с процессом и результатами своей активности в образовательном учреждении, осмысление своей профессиональной деятельности через «возврат к себе» на основе приобретаемого педагогического опыта, самооценка и перспективы личностного и профессионального роста, степень вовлеченности в процессы, происходящие в учебном заведении, потребность и способность конструировать образовательное пространство).

Логика изучения ПС с использованием «гуманитарной», «качественной» методики, предполагающей отражение личной оценки её субъектов, позволяет описывать состояние ПС как место жизнедеятельности человека через призму содержательного времени его жизни, конструировать зону его ближайшего развития и на этой основе создавать в образовательном пространстве оптимальные условия его актуального развития.

Наиболее существенными для исследователя аспектами содержательного времени могут выступать следующие динамические характеристики жизнедеятельности человека:

– опора на ритмичность биологических процессов в окружающей среде (биологическое время);

– опора на внутренние для организма ритмы и циклы (био-генное время);

– учет временной ограниченности функционирования артефактов, существующих в образовательном пространстве, и осознание необходимости их периодического восстановления или замены самим человеком (техногенное время);

– формирование подготовительных изменений для предполагаемых будущих событий; создание и владение способами,

средствами и технологиями преобразования окружающего мира; изменение собственных характеристик за счет искусственно создаваемых средств для существования в меняющемся мире; накопление и сохранение имеющихся результатов жизненной активности в виде индивидуального опыта (технологическое время);

– опора на сохранение, усложнение и передачу культурной информации, ее многообразие и свободный обмен; сохранение связи поколений через осмысление отношений к ушедшим из жизни близким людям (символическое время);

– накопление, усложнение и передача индивидуального и группового опыта социальной активности, что позволяет отслеживать определенные циклы и этапы социального развития; периодическое качественное изменение социального окружения, связанное с возрастными, функциональными, личностными новообразованиями человека (социогенное время);

– регламентация жизнедеятельности в сфере образования; предвосхищение процессов и результатов своей жизненной активности; коррекция собственной деятельности («творческая гибкость»); органическое единство динамики осознанного и бессознательного; опора на взаимозависимость и взаимопереход различных форм психологической активности (преобразующая деятельность, общение, созерцание, релаксация и т.п.) (технологическое и психологическое время);

– осмысление жизни как постоянная обратная связь между поступками и самоконтролем; целеполагание как проявление свободы; проектирование собственного жизненного пути, предполагающее выделение определенных его этапов и основных событий (потенциальное время).

Выделяемые критерии, предлагаемые для экспертизы на уровне субъектов педагогической системы, сгруппируем по трем основаниям:

– эмоциональный уровень: степень сопричастности и переживания как за собственные поступки, так и за происходящее в образовательной среде;

– мотивационный уровень: стремление к поддержанию или изменению взаимоотношений, которое раскрывается в оценке как собственных поступков, так и качества совместной деятельности;

– поведенческий: способы и результаты самореализации в образовательной сфере.

Совокупность обозначенных динамических характеристик и компонентов восприятия человеком времени своей жизни позволяет предположить, что одним из исходных положений

создания ПС ГО выступает максима о необходимости такой образовательной среды, в которой оптимальным способом учитываются принципиальные характеристики содержательного времени жизни взаимодействующих субъектов педагогического процесса.

Исследование образовательного учреждения на уровне «возможного измерения» позволяет объяснить тот факт, что эффективность и продуктивность ПС и происходящих в ней изменений не могут быть полностью заданы под внешним воздействием, а всегда находятся в естественной зависимости от субъективных и индивидуальных характеристик входящих в нее людей. То есть объективные процессуально-временные характеристики ПС (реальный масштаб времени взаимодействия обучаемых и обучающего, темпоритмика способов педагогической деятельности, их информационное и ценностное насыщение и т.п.) диалектически связаны с личностно-временными особенностями участников педагогического процесса. Внутренняя временная организация участников процесса выступает имманентной чертой их активности и содержания, темпов развития как носителей биологических и социально-психологических признаков в их неразрывном единстве.

Именно признание индивидуальных особенностей обучаемого и педагога создает основу для реализации гуманистических идей в образовательной действительности, так как подобное признание позволяет не только констатировать различия в субъективном восприятии времени жизни обучаемым и педагогом, но и ориентирует на различные виды их взаимодействия с учетом уже имеющегося у них жизненного опыта.

Обобщая всё выше сказанное относительно «возможного измерения» ПС, отметим, что исследование на данном уровне предполагает использование следующих методов для сбора информации: интроспекция (самонаблюдение), самоотчет, включенное наблюдение, наблюдение объекта в естественных для него обстоятельствах, глубинное интервью (тематический опрос), нарративное интервью (свободное повествование рассказчика), полуструктурированное интервью (беседа по предварительно составленному плану разговора с указанием тематических блоков, представляющих исследовательский интерес, а также выделением аспектов, относительно которых должна быть получена более детальная информация), диалоговое интервью (обмен взглядами между исследователем и исследуемым), анализ личных документов или «документов жизни» (личные дневники, письма, фотографии, рисунки, записки,

видеозаписи, коллекции и т.п.), история жизни (сбор фактов, восстанавливающих этапы жизни отдельного человека, воспринимаемых им самим, или же логику возникновения и существования некой социальной микрогруппы или педагогической системы с позиции ее членов), интерпретация внутреннего мира другого человека и т.п.

Обосновываемый в работе подход к изучению ПС ГО относится к методологии качественного исследования. Основными требованиями при проведении качественного исследования являются: открытая, гибкая исследовательская стратегия, описание педагогической действительности в ее многообразии, использование исследователя в качестве «инструмента познания» реальности, концентрация на субъективном видении участниками своей социальной ситуации, ориентация на определенные концепции и подходы, существующие в рамках гуманистической педагогики и социологии, глубинное видение предмета на основе многоаспектного и долговременного изучения его в поле.

Реальную сложность структуры и процессов, происходящих в ПС ГО, можно понять, если уяснить следующие два момента: во-первых, на всех обозначенных выше измерениях процессы идут не независимо друг от друга, а наоборот, находясь в многочисленных и многомерных взаимосвязях; во-вторых, их проявления имеют различную степень сложности, когда тенденции и отклонения развития ПС, встроенные в социальные события регионального, локального и личностного характера, в значительной степени взаимоопределяют друг друга.

Важный критерий, по которому различаются типы этих процессов, связан с причинными факторами движущих сил изменений системы. Вопрос заключается в том, находятся они внутри самого процесса или действуют извне. В первом случае речь идет об «эндогенном» процессе (с имманентной, то есть внутренней причиной), во втором – об «экзогенном» (с внешней причиной). Эндогенные процессы раскрывают потенциальные возможности, свойства и тенденции, заключенные внутри изменяющейся реальности; экзогенные – реактивны и адаптивны и являются ответом на вызов (давление, стимул) извне.

При этом важно понимать, что деление на эндо- и экзогенные процессы по отношению к ПС несколько условно: если проследивать динамику развития системы на более продолжительном отрезке времени, то большинство из процессов можно назвать «экзогенно-эндогенными», так как развиваясь, они приводят к результатам, которые влияют не только на

правила функционирования системы, но и на ее окружение, что также вызывает соответствующую реакцию.

Основные трудности, с которыми приходится сталкиваться исследователю при анализе подобных «многовекторных» процессов, в зарубежной педагогике принято называть «hidden curriculum», то есть «скрытое (тайное) содержание учебного процесса», под которым подразумевают те аспекты образовательного контекста, которые имеют неожиданные, не учитываемые или не замечаемые, не выявляемые последствия для субъектов педагогического процесса, и которые, не будучи явно обозначены в учебных программах и правилах организации обучения, тем не менее являются важной частью образовательного опыта. К скрытому содержанию чаще всего относят политическую ангажированность образования, структуру реальной власти в образовательном учреждении, дифференциацию по способностям, язык микрогруппы (класса), экономное использование времени, требование отвечать педагогу лишь то, что он хочет услышать, умения писать тесты, сдавать экзамены и зачеты и т.п. Этот список может быть расширен, и прежде всего, за счет тех характеристик и условий, которые определяют структуру ПС образовательного учреждения как организованного пространства, общины и организационной структуры.

2.3. Образовательный контекст как объект экспертизы

Образовательная действительность рассматривается в работе как совокупность компонентов различного класса социальной сложности, для которых характерно наличие определенных институализированных иерархических уровней, наличие межуровневой преемственности, инвариантность в рамках определенного конкретно-исторического периода. Соответственно, состояние и изменения образовательной действительности необходимо рассматривать во взаимосвязи её компонентов. Подобный подход актуализирует вопрос о том, как соотносятся между собой изменения, протекающие на разных уровнях, то есть каковы макроэффекты микрособытий (например, как участие в педагогических проектах трансформируют общественное сознание и систему приоритетов в образовании), а с другой стороны, каковы микроэффекты от макрособытий (например, как социально-экономические реформы изменяют семейную жизнь, дружеские связи, социальные

контакты и потребности субъектов образования). «Чтобы понимать динамику общественного развития, мы должны понимать динамику психических процессов, происходящих внутри индивида, точно также как для понимания индивида необходимо рассматривать его вместе с обществом, в котором он живет».¹ Допущение о том, что социальные изменения происходят в результате деятельности индивидов (агентов изменений в лице педагогов, обучаемых, проектировщиков педагогической деятельности, представителей органов управления, заинтересованных сторон, представителей общественных и религиозных организаций и т.д.) ставит во главу угла вопрос о том, как макропеременные факторы воздействуют на мотивы и выбор индивидов, и как этот выбор, в свою очередь, воздействует на макропеременные.

Объектом экспертизы на уровне макропроцессов выступает национальный и региональный (локальный) образовательный контекст, а предметом изучения выступают социальные процессы и явления, предопределяющие цели и содержание общего образования на общенациональном и региональном уровне, формы и содержание взаимодействия институтов общего образования с другими социальными и политическими институтами в стране, а так же общие предпосылки реализации концептуальных идей г.п. в образовании.

Описание национального образовательного контекста начнем с краткой статистической характеристики Россия: население на 2004 год – 143 246 тысяч человек, из них менее 16% – моложе 15 лет, и около 13% – старше 65 лет; этнический состав: свыше 100 народов; основные этнические группы: русские – 82%, татары – 4%, украинцы – 3%, чувашаи – 1%, башкиры – 1%, белорусы – 1%, молдоване – 1%; официальный язык – русский, кроме него существует более ста других языков и наречий; четыре основные религии: православие, мусульманство, буддизм, иудаизм; официально религия отделена от государства.

Тем самым, анализ социокультурной специфики России предполагает учёт многогранности и сложности разнообразных форм самобытного сознания, уклада жизни, духовной культуры и системы её институализации. В этом контексте возникает понимание всей сложности образовательного пространства Российского общества со своей территориальной обозначенностью, когда трудно определить структуру и зна-

¹

чимость различных элементов, так как их воздействие в современных условиях может быть скорее стихийным, чем упорядоченным и мировоззренчески устоявшимся, что позволяет вычленивать такие свойства образовательных систем как: невозможность однозначного определения начала и завершения формирования системы, неопределимая множественность вхождения и преобразования информационных потоков, взаимозависимость всех воздействий и их неизолированность, ценностно-ориентированный характер развития самой системы.

При анализе образовательного контекста следует исходить из того, что система приоритетов образования выступает как форма вербализации архетипов национального самосознания, то есть национального менталитета. «Менталитет» как коллективно-личностное образование представляет собой устойчивые духовные ценности, глубинные аксиологические установки, латентные привычки, долговременные стереотипы, рассматриваемые в определенных пространственно-временных границах, которые в своей совокупности выступают как некая интегральная характеристика людей конкретной культуры, определяющая своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объясняющая специфику их реагирования на него. С философской и культурологической позиций менталитет выступает как совокупность представлений, воззрений, чувствований общности людей определенной эпохи, географической области, социальной среды, как особый психологический уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы.

Как следует из данной развернутой характеристики, менталитет представляет собой интегральную духовно-нравственную особенность людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет судить о своеобразии видения этими людьми окружающего мира и объяснять специфику их отношения к нему. Через призму ментальных представлений происходит восприятие основных аспектов реальности: пространства, времени, искусства, политики, экономики, религии, цивилизации. Материальная культура, тем самым, является хранителем менталитета, его опорой. Запечатленный в культуре, опредмеченный в ней менталитет воспроизводится и развивается, воспроизводя и развивая культурный мир ценностей и смыслов бытия в социуме. Менталитет, таким образом, понимается как свернутый в устойчиво воспроизводимых когнитивных формах код (геном) культуры. Основной чертой ментальных структур выступает устойчивость.

Социальная дифференциация ментальности отражает существующее в обществе разделение на социальные группы с присущими им материальными интересами, образом жизни и т.д.

Ментальные представления россиян об общем образовании воплощены в концептах, образующих семантическое поле этого словосочетания. Концепт в рамках культурно-семиотического подхода есть дискретная единица коллективного сознания, которая отражает предмет реального или идеального мира (от лат. «conceptus» – мысль, представление) и которая хранится в национальной памяти носителя языка в вербально обозначенном виде. Это некая информационная целостность, присутствующая в национальном коллективном сознании и воспринимаемая носителем языка как инвариантное значение семантического поля. В сознании человека эта концептуальная информация хранится в виде образов, ментальных картинок, сценариев, скриптов, фреймов и т.п., а в языке – в виде слов. При этом слово не может полностью передать всё содержание концепта, оно лишь отражает в своём значении некоторые релевантные для сообщения признаки. Однако именно слово остаётся основным средством доступа к концептуальному знанию, посредством которого можно выявить и другие концептуальные признаки, не названные данным словом непосредственно.

Тем самым, концепты – это ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизированные фрагменты опыта; типизируемость этих единиц закрепляет представления в виде различных стереотипов, их осознаваемость даёт возможность передать информацию о них другим людям, их значимость закрепляет в индивидуальном и коллективном опыте важные (и поэтому эмоционально переживаемые) характеристики действительности; эти характеристики концептов представляют собой их образно-перцептивную, понятийную и ценностную стороны.¹

Концепт включает в себя понятие, но не ограничивается им, он отражает знания и представления носителей данной культуры о характере явления, стоящего за словом, взятым во всём многообразии ассоциативных связей. Формой воплощения концепта являются образы. Содержательной стороной концепта является символ. Образ можно описать, понятие – определить, но символ приходится толковать. Тем самым,

¹ . . . « . . . » . / . . . : 2004.– . 22.

концепт позволяет соединить несоединимое. Понятие отрицает образ, снимая его как форму воплощения концепта, но символ, в свою очередь, отрицает понятие, и опять таки в пользу образа, представляя его как знак знака – в обличий символа. Символическое наполнение концепта в образе оформляется, а в понятии анализируется, в символе уже представляя как единство «мысли-чувства» и потом может замещать одновременно и понятие, и образ.

Подобные свойства концептов позволяют оценить значимость их контент-анализа как метода в социально-педагогическом исследовании и обосновать их использование при проведении гуманитарной экспертиза образовательного контекста. В качестве объекта предполагаемого контент-анализа могут выступать тексты официальных документов, предписывающих и регулирующих функционирование образовательных институтов, научно-педагогическая и просветительская печать, тексты образовательных программ и передач в электронных средствах информации, высказывания экспертов, суждения и интерпретации субъектов образования.

Состояние и логика развития образования в определенной степени предопределяются провозглашаемой и реализуемой в стране образовательной политикой, которая выступает как совокупность педагогических ориентиров и средств достижения определенных социально-политических целей. Факторами формирования образовательной политики, наряду с государственными институтами, в той или иной степени выступают институты гражданского общества, науки и бизнеса.

Таблица 5. Макрофакторы, определяющие приоритеты и содержание общего образования.

Государство	<p>Сфера интересов – преимущественно стратегия и тактика образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание системы государственных/муниципальных образовательных учреждений и их нормативно-правовое, ресурсное и финансовое обеспечение; - разработка национальных образовательных проектов с ориентацией на такие установки и образцы поведения как лояльность, субординация, послушание, исполнительность; - контроль за соблюдением рекомендуемого базисного плана и примерных программ; издание типовых учебников и пособий в соответствии с этими программами; - разработка общих принципов аттестации и лицензирования образовательных учреждений; - организация системы единых государственных экзаменов; - обеспечение системы повышения квалификации педагогических работников;
-------------	--

Гражданское общество	<p>Сфера интересов – преимущественно тактика образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - организация работы профессиональных союзов и ассоциаций в сфере образования; - обеспечение работы попечительских и родительских советов в образовательных учреждениях; - экспертиза и оценка качества образования, программ, учебников, образовательных учреждений; - общественный контроль системы государственных экзаменов; - содействие развитию образовательных услуг в неформальном и информальном секторах общего образования; - развитие сотрудничества с различными общественными организациями и деловыми кругами; - организация совместной деятельности учреждений сферы образования и культуры; - защита образовательных учреждений от возможного произвола и некомпетентности органов управления образованием;
Институты педагогической науки и педагогического сообщества	<p>Сфера интересов – анализ оснований педагогической деятельности и образования, их цели и идеалы, обоснование методологии педагогического знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> - изучение, обобщение практики опыта образовательной деятельности; - создание, апробирование и развитие концепций образовательной деятельности; - разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами; - организация работы творческих союзов и ассоциаций работников образования для удовлетворения текущих потребностей педагогической науки и практики (научно-практические центры, исследовательские лаборатории и объединения, ассоциации, аспирантуры, докторантуры и т.д.); - прогнозирование развития образовательных систем; - разработка теоретических, методологических основ инновационных педагогических процессов, рациональных связей теории и практики; - разработка учебных стандартов, учебников и программ;
Рынок	<p>Сфера интересов – преимущественно результаты образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - внедрение в сферу образования технократических установок: быстрее, больше, эффективнее, дешевле и пр.; - отношение к образованию как к сфере услуг, приносящих прибыль; создание рынка образовательных услуг, ориентированного на «клиента»; - переход на договорные отношения педагога и обучаемого: «клиент – исполнитель»; - дополнительное финансирование образовательных учреждений и педагогов, добивающихся успехов в повышении качества образования (спонсорство); - опосредованное стимулирование образовательных потребностей населения через повышение его экономической самостоятельности; - профессиональная направленность содержания учебной деятельности в рамках общего образования; содействие специализации и дифференцированию образования; - модернизация содержания образования в соответствии с изменяющимися условиями рынка; - обеспечение защиты прав педагогических работников на интеллектуальную собственность;

Федеративное устройство нашего государства с необходимостью предполагает учет того, что на формирование и реали-

зацию образовательной политики всё в большей степени оказывают влияние региональные условия. Это вызвано тем, что в современной России весьма значимую роль начинают играть процессы, связанные с территориальной, региональной идентификацией, которая имеет свою институализацию и общественное сознание. Становится реальностью установка на то, что региональность подструктур системы образования этнически и социально-исторически обусловлена, естественна, воспроизводима и необходима для эффективного функционирования образовательных учреждений в конкретных условиях региона.

Общенаучное понятие «регион» определяется как относительно самостоятельная пространственно-географическая, институционально-политическая, этническая, социальная, административно-территориальная и историко-культурная единица. Основными составляющими региональности выступают: экологическая локализованность жизнедеятельности человека, имеющая пространственно-временную, материальную и энергетическую выраженность; архитектурно-планировочная среда проживания человека (тип поселения); социальная инфраструктура (место проживания и занятости, системы коммуникации, сети учреждений обслуживания и досуга); этнокультурная составляющая: моно- или поликультурная среда; историко-культурный потенциал; оппозиция «провинция – центр»; экономическая самостоятельность: регион-донор или дотационный район; административная иерархия управления и интеграции различных составляющих региона; наличие или отсутствие эффективных форм и механизмов государственно-общественного управления.

Методами изучения национального и регионального образовательного контекста выступают: анализ нормативно-законодательной базы отечественного образования; опрос субъектов управления образованием о сложившейся социокультурной и образовательной ситуации в регионе; экспертное мнение при обработке статистических данных и анализе нормативной документации в региональной системе образования; социальное проектирование (методики матрицы идей, вживания в роль, аналогии, синектики, ассоциации, мозгового штурма и т.п.); контент-анализ ментального поля концептов «общее образование», «индивидуальное развитие», «свобода».

Результаты экспертизы, основные требования к организации которой обозначены в двух последних параграфах, призваны дать гуманитарное измерение образовательной действительности в современной России. Специфика представлен-

ного в данной работе подхода к изучению гуманистической педагогики в образовательной действительности позволяет ввести понятие «гуманистическое качество образования», которое отражает меру соответствия целей, содержания, форм образовательного процесса и его результатов, с одной стороны, сложившимся в социуме ментальным представлениям об общем образовании, а с другой стороны, объективным показателям реализации концептуальных идей г.п. в образовательной действительности. Данное качество определяется на основе исследования различных уровней образовательной действительности, начиная от восприятия педагогического процесса его участниками, отслеживания параметров функционирования ПС отдельного учебного заведения и заканчивая выявлением макропараметров на уровне региона и всей страны.

Процесс, характеризующийся как повышение гуманистического качества образования, определяется термином «гуманизация». То есть гуманизация образовательной действительности предстаёт как изменение качества жизни человека педагогическими средствами через «снятие» последствий технократизма и переориентацию смысла и приоритетов педагогической работы с социально-прикладной сферы (образовательные стандарты, технологизация обучения, социальная работа как механизм «социальной смазки») на бытийно человеческую, духовную сферу. Гуманизация предполагает укоренение в общественном и педагогическом сознании отношения к институту образования как к «порождаемому», создаваемому и «обживаемому» пространству, в котором человек получает стимул и предпосылки к позитивному развёртыванию своей индивидуальной сущности исходя из своих особенностей, способностей, жизненного опыта и предпочтений. Тем самым, гуманизация образования есть системное изменение образовательной действительности (образовательного контекста, инфраструктуры системы образования, педагогической действительности, образовательного пространства индивидов), ориентированное на содействие индивидуальному развитию и личностному становлению субъектов образования через создание условий, отражающих признание за ними способности и права делать осознанный и ответственный выбор собственного образовательного пути, через общественную самоорганизацию по изменению малого социума педагогическими способами на основе позитивной самореализации участников образовательного процесса, через автономность учебного заведения и практикующего педагога по конструированию образовательного процесса в логике нравственных императивов.

Общественно-педагогические инициативы, направленные на гуманизацию образования определяются как педагогические проекты гуманистической ориентации. При этом участие в педагогических проектах г.о. не предполагает какой-либо возрастной ограниченности. Ведущей здесь выступает установка обеспечить сообществу и каждому человеку развитие, совершенствование и самореализацию на протяжении всей жизни. Описывая подобную проектируемую систему ученые разных стран используют различные термины: «непрерывное», «продолжающееся», «перманентное», «пожизненное», «дальнейшее» образование. Несмотря на всё свое многообразие, они отражают суть явления: образовательная система должна быть доступной и целостной, гибкой и ценностно значимой, ориентированной на потребности, интересы и проблемы человека на протяжении всей его жизни.

Возможности и перспективы гуманизации общего образования: экзогенный уровень

Компоненты образовательной действительности имеют различную степень сложности (макро-, мезо-, микро-), где основные векторы их существования и развития, встроенные в события глобального, регионального, локального и даже личного характера, в значительной степени взаимоопределяют друг друга. В обобщенном виде эти взаимосвязи могут быть сведены к двум уровням причинных факторов и движущих сил: эндогенный уровень (потенциальные возможности, свойства и тенденции, заключенные внутри изменяющейся реальности) и экзогенный уровень (с внешней причиной).

Данное утверждение послужило обоснованием последующей логики научного поиска: выявить и описать взаимосвязь гуманизации общего образования и макрофакторов, определяющих приоритеты национальной политики в сфере образования, таких как менталитет, исторические и культурные события, роль государственных и общественных институтов в функционировании системы образования, выявить условия, благоприятные для гуманизации отечественного общего образования, классифицировать основные затруднения, с которыми сталкиваются создатели и участники педагогических проектов гуманистической ориентации, разработать исследовательский прогноз гуманизации образования.

3.1. Национальные обстоятельства гуманизации образовательной действительности

Анализ данных о социально-экономической ситуации, сложившаяся в нашей стране на рубеже 21 века, позволяет утверждать, что современная реальность характеризуется определенными обстоятельствами, которые благоприятны для расширения конструктивной социальной инициативы, а именно:

– частичная демонополизация политической жизни, произошедшая в последнее десятилетие, проявилась в диверсификации политических институтов и в создании возможностей их выбора;

– разнообразие и «делокализация» информации, получаемой по современным каналам массовой коммуникации, создание доступных банков глобальной сети ведёт к ослаблению и снятию политических и культурных барьеров и «занавесов»;

– постепенная переоценка социо-нормативных канонov человека (утверждение ценностей свободы, персонализации, ответственности, саморазвития);

– относительная активизация общественной инициативы и создание движений, объединений, фондов по реализации не государственных программ и проектов.

Одновременно с этим для Российской социально-политической жизни характерны определенные явления и процессы, которые носят неоднозначный характер по своему воздействию на проявление социальной инициативы как таковой; к ним относятся:

– динамизм общественной и культурной жизни последних 15 лет, с одной стороны, вызвал значительное усложнение структуры и содержания отношений людей друг с другом, с природным и искусственным окружением, а с другой стороны, привел к снижению локального контроля старшими поколениями над той информацией, на базе которой формируется новое поколение (спутниковое транснациональное телевидение, интернет, новые формы и институты рекреации и досуга и т.п.);

– глобализация (как проявление в повседневной жизни планетарных проблем человечества) сопряжена с возникновением глобального финансового рынка и созданием глобального управления за счёт изменения в существующих нормах социальной организации на уровне межгосударственных и международных объединений;

– динамичные изменения состояния рынка труда и социальной ситуации порождают необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях; тем самым усиливается тенденция на увеличение сроков формального образования, реальностью становится непрерывность как новое его качество;

– провозглашение опоры на эффективность и результативность индивидуальных усилий человека, на реализацию и самосовершенствование его способностей ориентирует социальные институты на активизацию внутренних ресурсов человека и экономию, оптимизацию внешних (экономических) затрат. При этом, внесение рыночных отношений в повседневную жизнь Российского общества ориентирует на усиление конкуренции в сфере услуг, агрессивности по отношению к оппонентам, прагматизма, приоритета ближайших перспектив;

– коллективистская (преобладание групповых интересов над индивидуальными), феминная (приоритет духовных цен-

ностей над материальными, что проявляется в пренебрежении к частной жизни и частной собственности) общественная культура, для которой характерно: большая дистанция власти (высокая степень неравномерности распределения власти с точки зрения членов данного общества, обладание властью в России является самоцелью и дает значительные преимущества обладающему ею), избегание неопределенности (высокая степень стремления людей избежать ситуаций, в которых они чувствуют себя неуверенно; чрезмерное многообразие санкций за нарушение социальных норм), низкий порогом терпимости к «чужому», «иному», «отличающемуся» (жесткое, хотя порой и пассивное, противопоставление в оппозиции «свои – чужие») и патерналистские доминанты в семейной жизни (власть родителей и приверженность традициям);

– монокультурный контекст (high-context culture)¹ Российской действительности проявляется в том, что: а) информация изначально содержится в самой среде взаимодействия и в качествах, поведении людей, и лишь как производная от этого – в речевой коммуникации; здесь люди взаимодействуют не только и не столько через вербальное воздействие, так как в объективном тексте сообщения содержится незначительное, усеченное количество информации; в России знания – это не только совокупность информации, которая может храниться и обрабатываться как база данных, но знания включают в себя эмоции, ценности и интуицию (озарение), то есть упор делается на «недоговариваемом», «молчаливом» знании; б) в организационной культуре характерным является авторитарный стиль общения «начальник-подчиненный», упор на создание «нужных связей», акцент на формальные показатели статуса человека в общении, восприятие вопросов как угрозы чувству авторитета, практика «косвенного» общения («ходить вокруг да около»), поиск консенсуса; в) зависимость индивида от референтной группы и соблюдение сложившихся «клановых» интересов сочетается с необходимостью экономической самостоятельности; при этом члены социальной группы в сельских районах страны подвержены контролю со стороны группы в большей степени, нежели в урбанизированных сообществах; но и этнокультурный фон в городских сообществах далеко не однороден, например, существует определенная предопределенность моно– или поликультурного контекста от количества

¹ Storeytelling: Transferring tacit corporate knowledge in different cultures.– <http://images.ecsocman.edu.ru/pubs> (25.12.2002).

населения: от 100 до 500 тысяч человек; от 500 тысяч до 1 миллиона; мегаполисы с населением свыше миллиона;

– специфичное восприятие законов в России сводится к тому, что правовые нормы принимаются и интерпретируются зачастую лишь самими властными структурами, когда законы выступают либо в роли «ведомственных циркуляров» с ограниченным доступом, либо в качестве политических (но ничем неподкрепленных) деклараций. Такое положение обусловлено целым рядом факторов, среди которых можно назвать низкую правовую культуру населения; отсутствие эффективных процедур и механизмов реализации принимаемых законодательных решений; большие географические расстояния и социокультурные, экономические расхождения между столичными регионами, иницирующими очередные управленческие решения, и провинциальными регионами, в образовательном пространстве которых эти решения так же должны воплощаться; слабость общественных механизмов и институтов контроля за функционированием органов управления образованием и т.п.;

– переход от печатных материалов к аудио-, видео- и электронным каналам транслирования информации, ее обработки, хранения и воспроизведения приводит к утверждению «экранной культуры» и созданию эффекта «виртуализации» (порожденности и интерактивности) окружающего мира; современные факторы воздействия на сенсорные системы детей во многом отличаются от характеристик той информационной среды, в которой формировались старшие поколения, представители которого определяют содержание и методы обучения; активно развиваются формы детской и молодежной субкультуры со специфичными агентами социализации; происходит хронологическое удлинение периода детства и отрочества, сочетаемое с увеличением объема и значимости межпоколенческих различий.

Определенные процессы и явления Российской действительности напрямую или опосредованно тормозят и препятствуют самоорганизации социума, среди них:

– стержнем всей истории российской цивилизации стало присвоение государством неограниченных прав по отношению к обществу; это предопределило выбор пути социального развития, связанного с переводом общества в мобилизационное состояние, основу которого составили внеэкономические формы государственного хозяйствования, экстенсивное использование природных ресурсов, ставка на принудительный труд, внешнеполитическая экспансия; этот тип развития за-

ключается в систематическом обращении в условиях кризиса к чрезвычайным мерам для достижения экстраординарных целей выживания цивилизации и её структуры;¹

– наследственный социальный синдром «своего шестка», приобретенный россиянами как реакция на массовые убийства во время гражданской и Великой Отечественной войн, реанимирован военными действиями в Афганистане и Чечне, устрашающими акциями «международного терроризма»; этот иммунитет сводится к фатальному признанию, с одной стороны, ничтожности и незащитности большинства («пушечное мясо»), а с другой, ситуативного всевластия того, кто по воле случая облекается правом решать вопросы жизни и смерти таких же как и он людей;

– отказ в государственной политике от принципов «общества всеобщего равенства», доминирующих в советский период, сказывается на дефиците действенных и общедоступных механизмов обеспечения и реализации личных прав и свобод граждан, начиная от правовой защиты их жизни, чести и достоинства и заканчивая финансовой защитой их личной собственности;

– урбанизация и техногенная утилизация среды обитания сопровождается унификацией культурных видов деятельности, что сводит восприятие культуры к набору объектов рыночных отношений и тем самым порождает практику «покупаемости» культурных объектов; современное общество становится обществом «массовой культуры» со своей институциональной базой (индустрия моды; радио-, кино- и телеиндустрия; система культурно-спортивных и развлекательных комплексов со своими музеями, выставками, магазинами, информационными центрами и т.п.); феномен общества «массовой культуры» связан с абсолютизацией роли коммерческого успеха, с вовлечением все большего количества людей в потребление и воспроизводство однообразных продуктов культурного обмена;

– пропаганда универсального образа жизни (широкое распространение английского языка; интернациональные издательства, мода, киноиндустрия, телевидение, музыка и развлечения), ориентированная на эталоны западной цивилизации, порождает скрытую или явную унификацию культурной жизни, постепенное вытеснение уникальных форм собственно Российской национальной культуры и языка;

¹

– в конкурентном обществе высоких технологий происходит увеличение разрыва между инновационным потенциалом культуры и массовой способностью его освоения и использования в повседневной социокультурной практике; в современных условиях избытка предоставляемой информации уже невозможно достичь революционного изменения в сознании сообщества теми же средствами как двадцать лет назад в эпоху, когда брешь в единообразии информационного поля можно было вызвать отдельными публикациями, приобретающими всеобщую популярность (примерами могут служить опубликованные в середине 80-х годов идеи движения «педагогика сотрудничества», или издание массовыми тиражами таких авторов, как В. Леви, Д. Карнеги);

– в условиях современной России с развитой системой средств массового информирования существует возможность в относительно короткий срок эффективно влиять на общественное мнение населения, даже манипулировать им (так называемая «индокринация общества»); однако общественное мнение представляет собой лишь ситуативную реакцию социальных групп к событиям и фактам, представляющим общественный интерес, и выступает лишь проявлением общественного сознания на обыденном (эмпирическом) уровне; как социально-психологический феномен оно тесно коррелирует не только с ментальностью, но и с идеологией и наукой, обладая при этом относительной ситуативной самостоятельностью;

– особенностью российской интеллигенции была, а пожалуй остается и до сих пор, ее подверженность идеологизации, и то, что на Западе обсуждалось как научная гипотеза, как один из возможных вариантов при наличии множества других путей, в России могло приобрести статус единственно верной и истинной теории;

– доминирование узкой профессиональной специализации в обществе высоких технологий («я могу выполнять только определенные операции, за остальное я не отвечаю»), когда возрастает дифференциация людей и превращение их в общество массового порядка с предопределенными функциями в «социальном конвейере», порождает ситуацию, когда жители крупных населенных пунктов, как правило, избегают установления близких, открытых, длительных отношений с другими людьми, а порой и не способны их устанавливать. Актуальными становятся лишь функционально необходимые социальные связи, которые формализованы и обезличены. Применительно к сфере образования это проявляется в том, что профессиональная подготовка специалистов ориентирует на работу не с отдель-

ным обучаемым, а с группой, с некоей «аудиторией», «массой», «потокком». В какой-то степени это может объясняться тем фактом, что на ментальном уровне упразднено понятие «мы в ответе за тех, кого приручили». Десятилетиями в обществе доминировали установки долга, задаваемого внешними инстанциями, и механизмы «обобществления» жизни и отношений человека: женщины как можно раньше выходили из декретных отпусков, оставляя своих детей в общественных яслях, мужчины прикрывались аксиомами патриархата и различными способами отмежевывались от воспитания детей. Если же посмотреть на отношения людей вне семейных рамок, то тотальная специализация общественной жизни привела к тому, что человек выгодно перепоручает жизненно важные вопросы неким безликим «другим», «специалистам», ориентируясь на функциональные отношения и обезличенное времяпровождение;

– происходит социальное расслоение и стратификация Российского общества по таким основаниям как образ и стиль жизни, социальная идентичность, позиция, статус, что порождает проблему перманентной бедности, то есть длительного отсутствия у людей достаточных материальных и культурных ресурсов для поддержания здорового существования. "Абсолютная" (первичная) бедность относится к недостатку основных условий для поддержания физической жизни – пропитания и крыши над головой. "Относительная" (вторичная) бедность используется для показа несоответствия определенной абсолютной, или первичной, бедности по отношению к культурным потребностям индивидуумов и семей в контексте остальной части общества. В рамках традиционной культурной семантики быть бедным – значит быть неудачником; бедность определима как качество жизни и сознания, основанное на постоянном сравнении и неудовлетворенности. При этом переживание бедности в России широкими массами населения существенно отличается от переживания бедности в странах "золотого миллиарда", где бедные составляют незначительную и устойчивую часть населения. На Западе бедные отчуждены от остального общества и вырабатывают свою культуру. В современной России скорее не бедность является особой субкультурой, а богатство ("новые русские"), поэтому устоявшегося противостояния между бедными и обществом пока нет. Однако некоторые характеристики западной субкультуры бедности характерны и для России, и это позволяет объяснить некоторые особенности социальной жизни конца XX – начала XXI века в России. В частности, после всплеска политической

активности в конце 80-х – начале 90-х гг. налицо отсутствие или низкий уровень участия в основных институтах общества (профсоюзах, общественных организациях, политических партиях).

На основе контент-анализа документации, отражающей цели, задачи и содержание общего образования в нашей стране (среди которых закон об образовании, постановления правительства и региональных властей по вопросам образования и образовательной политики, уставы учебных заведений, уставы общественных фондов, объединений, ассоциаций, действующих в сфере общего образования, диссертации, монографии, учебные пособия, научные статьи, отчеты о круглых столах и конференциях), в работе предлагается следующий ассоциативный ряд ментального поля концепта «общее образование»:

– «человек»: пространство, время, физическое состояние (здоровье или болезнь), возраст (ребёнок, юноша, мужчина, старик), развитие, личность (позитивная или негативная оценка личности), свои – чужие, общение, дружба, социальная среда (профессиональная деятельность – семья – соседи и т.п.). Концепт «человек» представлен четырьмя подмножествами признаков, соответствующих индивидуальным свойствам (единичное природное существо, отличное от всех других форм живой материи, с такими индивидуально своеобразными чертами как строение тела, задатки, влечения и т.п.), личностным свойствам (определяющее значение здесь имеет выбор, принятие и исполнение человеком определенных социальных ролей и социальных действий, внутреннее отношение к ним, осознание возможных последствий и принятие всей полноты ответственности за их результаты), субъектным свойствам (структура типичных видов человеческой активности: труд, общение, познание, игра) и индивидуальным свойствам (уникальная, неповторимая форма бытия отдельного человека);

– «развитие»: 1. развитость, кругозор; 2. формирование, становление, эволюция; 3. течение, ход, протекание, процесс; 4. поступательное движение, прогресс, продвижение вперед, совершенствование, рост, сдвиг, шаг вперед. В русском языке ядром концепта «развитие» выступает словосочетание «закономерный переход кого/чего-либо из одного состояния в другое, более сложное». Понятийное поле этого концепта объединяет следующие пять исходных положений: становление развитого целого из исходной, генетической клеточки, зерна; нацеленность человека в будущее; раздвигание «горизонта», «рамки возможного» в ситуации перехода «настоящее – будущее»;

оформление и формирование человека, то есть охватывание некоей готовой формой «сырого материала»; овладение и освоение, которое предполагает самостоятельность человека, способность его нести в себе феномен развития; проектирование, то есть изменение в сторону более идеального результата, положенного как некий проект, некое будущее состояние человека как проектировщика, субъекта своего развития;

– «знание»: 1. знание земное, человеческое; знание о мире, окружающем человека, доступное органам чувств, зрению и слуху; знание, могущее быть передаваемым от человека к человеку, могущее быть истинным или ложным; например: практика, закономерность развития, закон, правило, принцип, суждение и т.п.; 2. знание о высшем мире, недоступном органам чувств, но доступном разуму; знание вневременное, всегда истинное, стоящее над различием «истины» и «лжи» в человеческом мире; 3. наука как совокупность текстов, сохраняющих социальный опыт или деятельность, направленная на добывание знания, то есть техника и средства добывания знания;

– «обучение»: 1. учитель, ученик; 2. грамотность, знание, умение, способность, навык; 3. преподавание, учение, упражнение, задача, учебник; 4. оценка, прогресс, успех, ошибка и т.п.;

– «школа»: 1. учреждение детско-юношеского образования: урок, учитель, обучение, развитие, учёба, мероприятие, воспитание, «храм знаний», звонок, перемена, расписание, каникулы, одноклассник, парты, портфель, учебник, тетрадь, контрольная, экзамен, администрация, аттестат; 2. школа жизни как непрерывная последовательность событий-испытаний, требующих от человека новых знаний и опыта: способность, склонность, становление, взросление, совершенствование, развитие, зрелость, мудрость;

– «воспитание»: 1. воспитатель, воспитанник; 2. воздействие, убеждение, отношение; 3. ценность, норма, идеал, смысл, духовность, культура.

Произошедшие за последние пятнадцать лет социокультурные изменения в российской действительности наложили свой отпечаток на семантическое поле концепта «общее образование» в виде таких понятий и образов, как «стандарт», «региональный компонент», «ЕГЭ», «платные образовательные услуги», «свобода выбора», «частное образование», «домашнее обучение», «репетитор», «гувернер», «спонсорская помощь», «попечительский совет», «вступительный взнос», «образовательный телеканал», «компьютерная грамотность», «образовательные

Интернет-услуги», «досуговое образование», «непрерывное образование».

Особое значение в этом списке занимает концепт «свобода» (независимость, вседозволенность, воля, вольность, приволье, раздолье); ядерные смыслы этого концепта могут быть представлены следующим образом: независимое состояние (освобождение, независимость, автономия, отдых, незанятость); отсутствие стеснений, ограничений; положение, характеризующееся полным отсутствием границ/рамок или правил/условий; желание/хотение; непринужденность в поведении; положение, предполагающее активные, интенсивные действия в соответствии с собственными желаниями субъекта; возможность как наличие условий для реализации собственных желаний на основе осознания свободы других людей, а так же как возможность отобрать, определить для себя нужное; власть/сила как право и возможность распоряжаться кем/чем-нибудь, подчинять своей воле, желанию, а так же как могущество, влияние.¹

Будучи представленным в русском сознании, концепт «свобода» исторически лишь в незначительной степени обуславливал социальное поведение в духе свободы выбора, инициативы, ответственности и демократии в повседневной жизни. С одной стороны, это может объясняться тем обстоятельством, что люди могут хорошо знать определенные правила, но при этом знание самих правил отнюдь не предполагает их безусловного выполнения, что особенно характерно для русского менталитета (например: рефлексивно все взрослые понимают, что употребление алкоголя вредит здоровью, они могут даже рассуждать по этому поводу и давать советы окружающим, однако любые праздники сопровождаются изрядной долей спиртных напитков, а уровень алкоголизации населения продолжает быть одним из самых высоких на континенте). С другой стороны, следует признать, что долгое время понятие «свобода» воспринималось в России преимущественно как политическое, в контексте противостояния диктатуре личности или государства.

Для Российской ментальности всё еще характерно ожидание, когда свободу даруют и затем свободой нужно будет дорожить. Если провести аналогию, то к примеру у британцев и американцев в восприятии этого концепта превалирует готов-

¹ . . . « »: . /
 : 2004; :
« » . /
 : 2004.

ность защищать свою свободу. В этом смысле можно сказать, что западноевропейская «свобода» более реальна, русская более эфемерна. В западной культуре «свобода» в большей степени правовая, так как ассоциируется с большим количеством разнообразных актуальных явлений и исторических фактов. Русская – более бытовая, связана с концептом «счастье», понимаемым как отдых, комфорт, отсутствие обязанностей.¹ К примеру, особенности ментальных представлений американского общества о свободе, развитии и образовании непосредственным образом сказались на логике и темпах гуманизации общего образования в этой стране во второй половине XX века. В результате в американском образовании, с его крайне децентрализованной системой, не существует и не может существовать единственный эталон «правильного» образования.²

В России последнего десятилетия так же происходит активное осмысление концепта «свобода»: свобода мышления, свобода воли, личностная свобода помимо метафорического звучания приобретают все большее конкретное наполнение в контексте гражданского образования и его основных ценностей. Концепт «свобода» расширяет своё поле за счёт осмысления ценности спонтанности, естественности, непосредственности, натуральности, автономности, неподдельности, непринужденности, открытости, самости в образовании, что находит своё отражение в описании педагогических проектов и образовательных моделей.

Своеобразие ментальных архетипов россиян предопределяет специфику факторов, определяющих цели, содержание и институализацию отечественного образования. Особенности Российской образовательной действительности определяются тем, что в нашей стране до конца 80-х годов прошлого века государство фактически являлось монополистом в определении приоритетов и содержания общего образования, поддерживая единую и безальтернативную иерархию образовательных институтов, действующих в соответствии с определяемыми властью организационными и идеологическими установками. Унифицированная система образования позволяла поддерживать вертикаль государственного управления, обеспечивая четкие и однозначные требования к деятельности ученика и стабильность, позволяющую испытывать уверенность в завтрашнем дне. В плане конкретных управленческих решений

¹ . . . « . . . » . . . / . . . : 2004. – . 150.

² . . . // . . . , 1999. . 8.– . 91-99.

это реализовалось в едином для всей территории страны учебном плане, единой системе тарификации оплаты труда педагогов, едином кодексе поведения учащихся в учебном заведении и даже единых требованиях к внешнему виду учеников и учителей. Однако в современных условиях меняющейся России управленческие решения властных органов уже не могут выступать в качестве единственной, оптимальной, оперативной реакции, адекватной реальной ситуации в образовании, которая складывается на местах. Подобное состояние вызвано целым рядом обстоятельств, среди которых следует особо выделить условия перехода России к рыночному типу экономики, становление институтов гражданского общества и ростом влиянием педагогической науки, а также усиление «регионализма» со своей этнокультурной, политико-экономической и кадровой спецификой.

В отличие от государства, которое заинтересовано в управляемости социальных структур за счет жесткой регламентации их функционирования, институты гражданского общества, напротив, призваны выступать как сфера проявления свободы частных лиц в отношениях друг с другом, в которой люди реализуют свои личные интересы и осуществляют свой собственный выбор.

Основным мотивом возрождения идеи гражданского общества в современной России выступает потребность противостоять чрезмерному влиянию и разрастанию роли государства в общественной жизни. Идея гражданского общества исходит из дихотомии закрытого (с ограниченной социальной мобильностью, жесткой ценностной системой, препятствующей общественным и культурным инициативам) и открытого общества (со свободным движением информации, с высокой социальной мобильностью, способное к инновациям (innovation – введение новых элементов в социальную структуру). Гражданское общество базируется на основе системы добровольно создаваемых негосударственных структур (объединения, организации, ассоциации, союзы, клубы, фонды и т.п.) и выражается через систему негосударственных отношений (экономических, политических, духовных, религиозных, и т.д.), поэтому гражданское общество невозможно представить без национальных, религиозных традиций, региональных стереотипов поведения, норм и ценностей. При этом следует различать понятия «гражданское общество» и «демократия», если первое понятие описывает социальный феномен, то второе понятие характеризует феномен политический. Концепция гражданского общества переносит акцент и вектор социаль-

ных преобразований из области политической в неполитическую сферу общественной жизни – в мир социального общения, который составлен из сетей гражданского взаимодействия и скреплен культурой сотрудничества и общественного партнерства.

В этом смысле гражданское общество предстаёт в виде специфического процесса коммуникации между государством и гражданином. В концепции гражданского общества, понимаемого как коммуникативный процесс, понятие "гражданин" раскрывается через понятие "участие", т.е. через деятельность гражданина в различных общественных организациях и институтах.

Понятие гражданского общества приобрело новое измерение в связи с развитием в России сектора некоммерческих групп и организаций, или "третьего сектора". "Первым" и "вторым" секторами называют совокупности, соответственно, государственных институтов и деловых частных организаций и предприятий.) Под "третьим сектором" понимается совокупность организаций, не ставящих перед собой целей увеличения личного дохода граждан непосредственно через участие в их работе или через владение ими; в рамках этой концепции говорят также о "неприбыльном", "неправительственном" секторе, секторе "добровольной активности", о "сообществе некоммерческих организаций (НКО)" и т.п. Весьма важно, что для всех подобных организаций характерна деятельность ради общественного благополучия.

Подобная природа гражданского общества как открытой социальной системы позволяет утверждать, что именно его самоорганизующиеся институты способны сыграть роль «застрельщиков» нового в образовании, создавая условия, благодаря которым наиболее активные люди или объединения, формально не облеченные властными полномочиями, берут на себя ответственность озвучивать образовательные запросы и интересы людей из своего ближайшего окружения; при этом у общества появляется и новая ответственность – вознаграждать конструктивные инициативы своих граждан.

Признание необходимости более широкого вовлечения институтов гражданского общества в образовательную деятельность ставит вопрос о признании роли общественных экспертов, непрофессионалов, по сути дела «дилетантов», людей без педагогического образования, но с активной гражданской позицией, тех, кто занимается проблемами образования не по должностному предписанию, а по причине личной причастности к процессу и качеству образования. Острота этого во-

проса связана с мерой ответственности, которую могут взять на себя представители социума, не обладающие профессиональным педагогическим образованием, а следовательно, не уполномоченные властными органами проектировать, оценивать и координировать работу образовательных учреждений. Необоснованная «открытость» учебного заведения воздействию «извне» закономерно может привести не только к утрате своей институциональности как организационной структуры, но и к созданию условий, в которых обучаемые будут лишены своего законного права на получение хотя бы минимального уровня, соответствующего национальному стандарту образованности.

Эта проблема обретает актуальность в силу того, что намечившийся переход России к построению открытого общества ведёт к осознанию потребности автономии педагога и обучаемых, а следовательно требует признания автономии учебных заведений, вообще системы образования, её собственной политики в отношении к государственной. Тем самым можно говорить об усилении влияния педагогической общественности и педагогической науки как фактора, определяющего качество образовательной действительности.

Однако в современной действительности наука переживает «болезни роста», которыми охвачено все наше общество: это и рецидивы политической ангажированности при проведении очередных «компаний» по оптимизации, активизации и т.п., это и расширение практики «маркетингового продвижения» тех или иных методик, технологий и концепций при хроническом недофинансировании научных проектов, это и перенос финансовых и организационных затрат по научно-экспериментальной работе на плечи самих учёных. Всё это в конечном итоге предполагает определенную зависимость научных работников от государственных структур или от рыночной конъюнктуры. Противовесом подобной практике могут служить механизмы социальной поддержки педагогических изысканий, позволяющие отстаивать достоинство и значение педагогики как гуманитарной науки, а так же представлять интересы и озвучивать потребности образования как автономной социальной практики.

Необходимость автономии образования в современном обществе исходит из того, что государство способствует развитию образования однобоко: прежде всего в интересах дисциплинарно-управленческих структур, а так же как фактора роста национальной экономики, валового продукта и т.д. И хотя именно через посредство государства образование стало

массовым и оформилось как особая система институций, современный уровень развития общего образования с необходимостью предполагает правовую, экономическую и административную автономию образовательных учреждений.

Экономическая автономия образовательных учреждений с необходимостью предполагает обращение к рыночным механизмам их функционирования. С одной стороны, в учебных заведениях стал возможным переход на договорные отношения менеджера, педагога и обучаемого, где договор выступает культурным механизмом, регулирующим отношения, возникающие между разными людьми (их установками, взглядами, предпочтениями, желаниями и возможностями) на принципах согласования прав и ответственности. С другой стороны, в ситуации тотального проникновения рыночных отношений во все сферы общественной жизни резко возрастает прагматическая заинтересованность обучаемых в результатах обучения, возникает «упрощение» образовательных курсов с позиций коммерческой ценности их содержания, в профессиональную педагогическую сферу внедряются технологии «деловой агрессивности» и «конкурентоспособности». Культивируется потребительский подход к образованию, который предполагает соблюдение следующих установок: внедрение в педагогический процесс технократических принципов (быстрее, больше, эффективнее, дешевле и пр.), модернизация содержания образования в соответствии с изменяющимися условиями рынка; проявление конкуренции технологий, содержания и базы учебной деятельности; содействие специализации и дифференцированию образования; содействие развитию системы дополнительных платных образовательных услуг и рекреации. Тем самым, рынок сам заставляет учиться, при этом создавая всё новые формы и виды образовательных услуг. Однако следует трезво отдавать отчет в том, что движущим фактором всех этих изменений выступает отнюдь не ориентация на «саморазвитие обучаемого», а коммерческая выгода и рациональный расчет.

Автономность образования предполагает опору на общественно-педагогические движения, неправительственные фонды, политические объединения, а также заинтересованные группы, представляющие крупный, средний и малый бизнес. Координирующую роль здесь призвано сыграть общественно-педагогические движения, под которыми понимается организационные структуры, которые позволяют заинтересованным общественным силам равноправно во взаимодействии с государством решать разнообразные социально-педагогические

задачи. Целью таких движений является разработка стратегических направлений развития образования в условиях социума и принятие практических шагов, необходимых для их реализации.

Созданию и развитию общественно-педагогических движений содействует соблюдение следующих требований:

- открытость движения, его демократический характер, возможность вступления и выхода из него участников на любом этапе деятельности, организационная децентрализация, сохранение за участниками движения независимости от него в их конкретной педагогической работе, конструктивный диалог носителей разных педагогических и политических взглядов на проблемы образования;

- социальная нравственность движения, понимаемая как преимущество идеи общественного служения посредством образовательной деятельности над частными или организационно-корпоративными интересами;

- конструктивный позитивизм и оптимизм, формирование совместного осознания возможности переломить существующее в образовании положение к лучшему, возможности решать не только максимально конкретные, но и макропедагогические задачи;

- формирование движения на основе равноправного участия и сотрудничества всех заинтересованных в развитии отечественного образования общественных сил, в том числе лидеров негосударственной инициативы.

Движение не ограничивается в своем составе только обществом людей, профессионально занимающихся образовательными проблемами. Агентами общественно-педагогического движения могут выступать:

- научные педагогические школы в регионе, где под научной школой понимается некая интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разных статусов, разрабатывающих под руководством лидера выдвинутую им исследовательскую программу, осуществляющих её представление, защиту её целей и результатов, а также ведущих специализированную подготовку научных кадров;

- учреждения профессионального педагогического образования; кафедры и лаборатории вузов; научно-исследовательские центры; педагогические ассоциации при высших учебных заведениях;

- экспериментальные и авторские учебные заведения;

- общественные объединения, представляющие интересы различных возрастных групп населения; профессиональные

объединения; землячества, этнические союзы; объединения и фонды по поддержке образовательных инициатив;

– местная педагогическая пресса; издательства по выпуску научной, учебной и методической литературе; информационные центры, собирающие, обрабатывающие и распространяющие информацию по вопросам образования в регионе.

Направляющей силой педагогических движений, как правило, выступают научные педагогические школы и прежде всего их лидеры, которые определяют основные формы и канву исследовательской мысли в конкретной проблемной ситуации и «перекодируют» их в программу деятельности. Разработка научной школой своей программы предполагает осознание ученым-лидером школы проблемной ситуации, созданной логикой развития науки и наличием орудий, оперируя которыми, можно было бы найти решение. Однако, эта же логика посредством других программ, более адекватных её переменчивым запросам, ведет к моральному износу этой программы, её деактуализации, а тем самым и к утрате научной школой своего влияния. За появлением и исчезновением научных школ как исследовательских коллективов скрыта судьба их программ, а опосредованно и педагогических движений.

Определяя роль гражданского общества и педагогического сообщества как факторов гуманизации образовательной действительности, следует отметить о существовании их совокупного эффекта в виде расширения у представителей конкретного малого социума ментального поля «общее образование», что в свою очередь, создаёт в этом сообществе новые возможности для социальной инициативы в образовательной действительности, для участия в педагогических проектах.

Обозначенные выше обстоятельства этнокультурного, социально-экономического и политического контекста современной России в конечном итоге предопределяют вектор и содержание изменений, происходящих непосредственно в педагогической действительности. Среди основных тенденций последнего десятилетия, специфичных для отечественного образования, сначала выделим те, которые можно отнести к благоприятным для возникновения и реализации педагогических проектов г.о.:

– в психолого-педагогической науке сложились предпосылки для качественного изменения представлений об образовательной действительности, о деятельности педагога, способного вместе с обучаемыми трансформировать образовательное пространство. К научным достижениям, обеспечивающим здесь «энергию прорыва», можно отнести результаты поисков

по нескольким направлениям. Во-первых, с усложнением взглядов на природу и сущность человека изменяются представления об онтогенезе, о путях и способах самоопределения личности. Новое осмысление феноменов личности, субъектности, индивидуальности как особых форм целостности ("целостность" здесь понимается как обобщенная характеристика сложной развивающейся открытой системы, своеобразие функционирования которой связано с ее внутренней активностью) изменяет представления о специфике деятельности педагога-профессионала. Во-вторых, изменяются представления о среде: она стала рассматриваться не только как детерминанта регулирования поведения человека извне, но и как пространство личностного выбора и ценностного самоопределения. В-третьих, новое понимание педагогического процесса развивается в рамках событийного подхода к его проектированию. Механизм реализации деятельности педагога осмысливается как "со-бытие" – переживаемое бытие "образующегося" человека и педагога, субъективно-значимая ценностно-смысловая общность переживания ими объективных событий. Профессионализм педагога – в умении организовать пространство культуросообразного "со-бытия", в котором "взрачивается" человек "внутренний", его "субъективность" и проектируются условия придания ей культурных форм с учётом индивидуальных особенностей обучаемого;

– создание таких общероссийских профессиональных педагогических сообществ как "Эврика" в виде собственной сети федеральных экспериментальных площадок (ФЭП) позволяет объединять усилия педагогических коллективов, реализующих на базе образовательных учреждений авторские экспериментальные программы. Основная задача сети ФЭП – создать модель появления, продвижения и поддержки педагогической альтернативы. Специфика внутренней для сообщества ситуации заключается в том, что новые проекты попадают в уже сформировавшееся и совершенно специфическое пространство сети «Эврика» со своими ценностями и нормами. По мере увеличения количества образовательных учреждений, регистрирующих свою экспериментальную деятельность на условиях ФЭП, все более актуальной становится необходимость взаимодействия, коммуникации в создаваемом сетевом пространстве. Можно выделить два фактора инициирования развитие сети: во-первых, необходимость авторов проектов в собеседнике, единомышленнике, преодолевающим сходные препятствия; во-вторых, определенные проекты, например управленческие, невозможно осуществить в одиночку – для них требу-

ется иной уровень, например региональный. В рамках «Эврики» разработана и успешно действует система общественно-государственной экспертизы инновационных (экспериментальных) проектов в области образования; разработана и действует система научно-методической поддержки проектов и повышения квалификации кадров внутри сети ФЭП по инновационным направлениям; действует "зонтичный" Интернет-сайт федеральных экспериментальных площадок, включающий Интернет-сайты инновационных центров повышения квалификации; издается сетевой журнал "Перемены", на страницах которого наряду с научными работами в области образования, статьями по философии и педагогике публикуются авторские экспериментальные программы, материалы сети ФЭП. Информационная поддержка сети осуществляется через газеты "Первое сентября", еженедельное приложение "Управление школой";

– возрастающее внимание к реабилитационной, здоровьесохранной, социально-защитной педагогике создает потребность в специалистах этих направлений. Происходит включение педагогов специальных школ в такие принципиально новые виды деятельности, как проектирование индивидуальной траектории развития учащихся, организация посреднической деятельности между ребенком и социумом, психолого-педагогическое сопровождение ребенка за пределами школы, что вызвано возрастающим вниманием к реабилитационной, здоровьесохранной, социально-защитной педагогике. Осознание потребности в специалистах этих направлений предполагает реальное изменение как профессиональных установок, так и профессиональных умений работников собственно специальной реабилитационной, так и массовой школы;

– существование общественно-педагогических институтов в виде гуманитарных фондов, просветительских организаций и общественных объединений, научных школ, родительских объединений по поддержке педагогических инициатив, издательств педагогической литературы и т.п. Наиболее распространенной формой институализации подобной инициативы являются неправительственные организации – субъекты управленческой деятельности, не имеющие полномочий принимать нормативные решения, обладающие обязательной юридической силой. Несмотря на рекомендательный характер разрабатываемых и принимаемых ими решений и документов, неправительственные организации расширяют возможности неполитического воздействия на ход и содержание процессов в сфере образования;

– наметившийся в нашей стране переход от закрытой к открытой социальной системе привел к изменениям в сфере разработки и распространения учебных материалов по различным, и прежде всего гуманитарным, дисциплинам общего образования;

– создание образовательных проектов с использованием современных телекоммуникационных технологий, например телеканал «Школьник ТВ», Московский городской детский телевизионный учебный центр и Продюсерский Центр "Школа".¹ Эти проекты направлены на выполнение следующих функций: образовательную – через размещение просветительных программ, которые могут использоваться в процессе дополнительного образования; собственно учебную – через размещение программ, строго соответствующих федеральным учебным планам среднего общего образования; воспитательную – путем создания и показа программ, ориентированных на формирование гражданского общества и гражданской ответственности; досуговую – через размещение в эфире гуманитарных телевизионных продуктов высокого качества; методическую через размещение программ, ориентированных на педагогическое сообщество;

– возможности педагогической журналистики (пресса, радио, телевидение) расширены благодаря использованию компьютерной сети Интернет. Речь идет как о собственно профессиональной, так и просветительской журналистике. Профессиональную журналистику можно подразделить на научно-методическую периодику и педагогическую публицистику. К просветительской журналистике относятся издания и передачи, предлагающие заинтересованными в своем саморазвитии людям значительный массив методик, курсов, программ и форм образовательной деятельности. Использование разножанровых форм педагогической журналистики (репортажи, аналитические справки, очерки, эссе, открытые письма, статьи, дневниковые записи, воспоминания, интервью, проблемные круглые столы и т.п.) позволяет предлагать эмоционально-образную информацию о разных сторонах педагогической деятельности и развитии человека с опорой на витагенный опыт (личная значимость, достоверность, реалистичность), и тем самым содействовать критическому отношению педагога к своей профессиональной деятельности, а обучаемого – к соб-

¹ . . . : « - »: , .- : , 2004.-

ственным способностям и реально существующим в ближайшем социуме возможностям для самообразования и развития;

– реальностью становится работа межрегиональных ассоциаций, объединяющих ученых и практиков на основе их деятельности по адаптации авторских проектов, возникших за рубежом, например: Межрегиональная альтернативная Монтессори-ассоциация, Центр Вальдорфской педагогики, Ассоциация «Сикемп» (пропаганда и организация отдыха детей и их оздоровления), Ассоциация Международного образования;

– развитие международного сотрудничества происходит, прежде всего, через создание совместных образовательных проектов в крупных городах России; партнерами в сотрудничестве выступают международные ассоциации, общественные организации и неправительственные фонды из Великобритании, США, Франции, Германии, Финляндии, Израиля, Турции, Бельгии, Финляндии, Швеции.

Затруднения, с которыми приходится сталкиваться участникам социально-педагогических инициатив по изменению образовательной среды, связаны прежде всего со следующими обстоятельствами:

– исторически в отечественной педагогической практике цели априорно задавались «высшими инстанциями», которые вкладывали в их формулировку далеко не всегда осознаваемый педагогами смысл. Значительная часть современного учительства и сейчас продолжает ориентироваться в своей профессиональной деятельности именно на задаваемую «сверху» цель, выучивая новые термины и положения, не пытаясь уловить смысла и сущности нововведений. Происходит своеобразная идеализация цели как некоего отвлеченного абсолюта, имеющего место быть лишь в спекулятивных построениях и на экзаменах по повышению квалификации. Подобная цель становится объектом манипуляций, в том числе и политических, благодаря своей аморфности и возможности применения любых трактовок. Так, под понятие гуманизации в разной трактовке подпадает и оправдание существующего политического строя (социалистический гуманизм), и обоснование разрушения или отказа от принципов уже имеющейся системы образования (гуманизация как обоснование любого неофициального проекта), и как лозунг-ширма, позволяющий прикрыть отсутствие какой-либо перспективы развития системы, разумного и обоснованного ее преобразования (гуманизация как самоустранение властных структур от ответственности в ситуации «сами просили – сами и виноваты!»), и как доктрина «уравнивания всего и вся» в сфере образования (гуманизация

как неудовлетворенность властных амбиций «большинства», так как практика показывает, что общественность в Российских школах склонна узурпировать власть, заменяя прежнюю диктатуру директора диктатурой коллегиального органа);

– как отголосок предыдущего этапа жесткого политического контроля за деятельностью образовательных учреждений в России происходит наложение мифотворчества с директивностью в управлении системой образования, что приводит к перерастанию общезначимого в канонизированное, к монополизации в педагогической действительности, к возведению отдельных лозунгов в ранг абсолюта. Единообразие невольно оборачивается запретом на инакомыслие: все «другое», не «то же самое», становится антиподом. И значит, подвергается отрицанию. Консервативно-охранительные структуры любого из уровней бюрократии, тяготеющие к распространению и поддержанию «общезначимого», перерождаются в итоге в консервативно-запретительные;

– политический, декларативный характер базовых нормативных документов в сфере образования, лишенных реальной процедуры и механизмов реализации декларируемого зачастую сочетается с отсутствием внешних для системы образования индикаторов её эффективности и результативности;

– в «обществе специалистов» трудно ожидать от профессиональных педагогов проявления чувства ответственности, выходящего за рамки их предметной специализации, так как оно не развито и не поддерживается в самом обществе, в котором продолжают доминировать функциональные отношения и обезличенное времяпровождение;

– полярность педагогического сознания в России проявляется в существовании крайностей: с одной стороны, иконизация знаний и идеалосообразность педагогической теории, с другой – полный нигилизм по отношению к теоретическим построениям и интерпретация образования как формы досуга;

– в педагогическом сознании все еще жива надежда на финансовые возможности властных структур, которые проводят свою политику, прежде всего, исходя из реального бюджета. Остаточный принцип финансирования образования позволяет признать эту надежду абсолютно утопичной. А следовательно, гуманизация как «всеобщее движение» лишено каких-либо материальных оснований и здравого смысла. Практика показывает, что лишь обращение к сообществу, но не Всероссийскому, абстрактному, а к тому конкретному, которое существует в ближайшем окружении учебного учреждения, позволяет находить совместное решение конкретных педагогических

ческих задач. Ведь если в учебном заведении плохая столовая и нет свободного места для отдыха и спортивных занятий, вышли из строя компьютеры и устарело оборудование в мастерских, то нужно отчетливо понимать, что это проблемы, прежде всего, самого сообщества, члены которого будут пассивно «отсиживать» время учебного курса, их жизненный ресурс будет ограничен, а это определит их условия жизни, а значит, и будущие условия жизни самого сообщества;

– в педагогическую практику входят экономические принципы и рыночные механизмы их реализации, адекватные современным социально-экономическим условиям Российской жизни; повсеместным стало внедрение технократических регулятивов (быстрее, больше, эффективнее, дешевле и пр.), практики рыночного представления услуг («маркетинговая педагогика» и ваучеризация системы образования) и преимущественной направленности системы дальнейшего образования на удовлетворение корпоративных и узкоспециальных профессиональных запросов;

– происходит углубление неравенства, связанного с уровнем благосостояния обучаемых; существуют значительные различия между качеством общего образования в разных типах школ; фактически в России возникли две подструктуры школьного образования: одна – для выходцев из семей, готовых и способных платить за образование детей, и другая – для массового школьника (например, более 40% учащихся 11-х классов из семей с наивысшим уровнем дохода учатся в лицее или гимназии (в отличие от общеобразовательной школы), но из семей группы с наиболее низким доходом там обучаются около 10% детей);¹ неравенство углубилось и в следствие развития финансируемого из частных источников образования и распространения неофициальных выплат и взносов;

– верификация образовательных программ в 90-ые годы породила резкое расширение сектора образовательных услуг низкого качества; зачастую преподавателям приходилось «учиться», осваивая новые методики и содержание, вместе с обучаемыми; большая часть из них остаётся в категории «ретрансляторов» информации, не создавая ничего субъективно значимого в своей профессиональной деятельности;

– проекты в сфере формального образования в виде частных (негосударственных) образовательных учреждений зачас-

¹ . : . / , , , /

тую не выдерживают проверки временем и закрываются по процессуально-нормативным и экономическим причинам; так число частных школ в настоящее время составляет менее 1% от общего числа школ. Условия, в которые поставлены негосударственные образовательные учреждения в России, вынуждают постоянно повышать учебную плату, превращая их в «школы для богатых». Тем самым, политика и рынок опосредованно вмешиваются в логику и динамику возникновения и существования частных школ – не через прямое участие в их проектировании и создании, а через наличие или отсутствие необходимого и достаточного количества семей, имеющих стабильный достаток и способных оплачивать (вторично) предоставляемые им образовательные услуги;

– введение ЕГЭ как реального и единственного показателя качества школьного образования усиливает размежевание школ по социальному и региональному признаку, так как в сельских районах и в малых социумах с низкими доходами становится всё сложнее обеспечивать экономическую и учебную базу для обучения;

– на фоне возрастания прагматического интереса к высшему образованию происходит ухудшение состояния массовой общеобразовательной школы, создавая ситуацию дисбаланса в образовательной политике и в общественных ожиданиях;

– потенциальное увеличение степеней свободы, которыми может сопровождаться обучение взрослых, не вписывается в рамки традиционных институтов системы образования, инфраструктура которой в силу своей консервативности не готова адекватно реагировать на потребности и интересы взрослых людей, желающих получить дополнительную подготовку и обучение;

– в сфере общего образования сложилась практика, когда подавляющая часть бюджетных ассигнований поглощается системой детско-юношеского образования; с правовой точки зрения «образования взрослых» даже не прописано (в действующем законе об образовании сам термин употребляется пару раз без разъяснения его содержания); подобное положение дел частично объясняет фактическое отсутствие и перспективы создания системы подготовки и профессионального сопровождения специалистов-андрагогов;

– снижение жизненного уровня учителей, несистематические выплаты заработной платы вынуждает учительство прибегать к забастовкам; по своему размаху они оставили далеко позади забастовки в промышленности (в конце 90-х годов свыше 90% забастовок приходилось на сферу образования);

поиски заработка резко изменили структуру занятости учителей: примерно 44% работают на полторы ставки и 35% – на две ставки.

Представленные выше реалии современного общества дают наиболее общие представления для понимания перспектив и особенностей существования педагогических проектов г.о. в отечественном образовании. Более детально эти явления и обстоятельства представлены в следующем параграфе, где они анализируются на уровне регионального образовательного пространства.

3.2. Региональные обстоятельства гуманизации образовательной действительности

Предлагаемое ниже описание региональных особенностей реализации педагогических проектов г.о. построено на допущении, что эти особенности естественны, обусловлены, воспроизводимы и необходимы для эффективного функционирования системы образования в конкретных условиях региона.

Региональные системы образования в той или иной степени выполняют некоторые общие функции: опосредование мегагенденций, таких как интернационализация жизни россиян, переход к информационному обществу, ухудшение экологической ситуации; учёт демографических и этнокультурных особенностей жителей региона; сочетание двух походов: «сверху вниз», то есть на региональном и муниципальном уровнях управления задаются критерии качества образования и строится система обеспечения (нормативно-правовая, организационная, информационная), а само качество и содержание формируется «снизу вверх» – на институциональном и локальном уровнях.

Ситуация, сложившаяся в отечественной образовательной действительности, характеризуется наличием условий, которые находятся в непосредственной зависимости от региональной специфики и выступают в качестве благоприятных для создания и существования педагогических проектов г.о. Это прежде всего:

– формирование общественно-педагогических движений в регионе; активизация таких форм работы, как интеллектуально-педагогические клубы и профессиональные объединения (семинары и конференции, "круглые столы" и пресс-клубы, аналитические рекомендации и прогнозы, актуальные исследования и проекты), издательско-публицистическая деятель-

ность (журнал, газета, сотрудничество с разными изданиями и издательствами, с теле- и радиовещанием, компьютерными информационными средствами), деятельность Агентства педагогической информации по интеллектуальной и информационной поддержке различных творческих образовательных проектов, позволяющих выработать новые педагогические модели;

- распространение механизмов поддержки образовательных инициатив, открытого проведения конкурсов и фестивалей образовательных программ с участием общественности, попечителей; проведение компаний по сбору дополнительных средств для реализации педагогических проектов;

- расширение сфер применения спонсорской помощи образовательным учреждениям, что по своей сути отличается и от государственного субсидирования и от классического меценатства;

- создание общественных некоммерческих объединений, региональных и местных союзов, ассоциаций и иных органов государственно-общественного управления для осуществления попечительской деятельности и других форм взаимодействия с образовательными учреждениями;

- информационное и эстетическое насыщение образовательного пространства в районе (например: в быстро развивающихся городских микрорайонах с высоким уровнем жизни); развитие форм и содержания дополнительных образовательных услуг в формальной и неформальной подструктурах.

Здесь же следует говорить о региональных условиях, которые характеризуются своим неоднозначным характером по своему влиянию на жизнеспособность проектов г.о. Прежде всего к таковым относятся:

- реалии поликультурного контекста в регионе, поддерживаемые местными институтами этнического самосознания (и прежде всего в городских мегаполисах с развитой сетью институализации различных этнических приоритетов, религиозных предпочтений и культурных ценностей);

- выстраивание новых отношений между большими городами (столицами регионов) и малыми городами (периферийными социумами), где крупные города выступают в роли "силовых полей", концентрирующих цивилизационные факторы: науку, технику, технологию, т.е. все то, что выражает момент общности в социальном бытии людей, а малые города и посёлки выступают как центры культуры, сохраняющие культурную самобытность, исторические традиции, традиционный уклад жизни, ценности и установки, так как весь уклад жизни в

провинции располагает к консервации общественным сознанием традиционных духовных ценностей.

От общей характеристики региональных особенностей существования социально-педагогической инициативы перейдем к описанию образовательного контекста, сформировавшегося в двух субъектах Российской Федерации: Оренбургской области и г. Санкт-Петербурга. Начнем с описания особенностей образовательного контекста г. Санкт-Петербурга.

Северная столица России – Петербург – это многонациональный, многоконфессиональный город-космополит, традиционно воспринимаемый как «ворота» или «окно» в Европу. Город служит областным центром Ленинградской области, которая является пограничной и связана сухопутными и морскими путями с Прибалтийскими государствами.

Являясь современным Российским мегаполисом, Санкт-Петербург как и Москва выступает в качестве генератора и хранителя либеральной идеи. По своим политико-культурным предпочтениям он отличается не только от села, но также и от других малых и крупных городов России. Населению мегаполиса присущи специфические ценностные ориентации: приоритет принципа свободы над принципом равенства и порядка; понимание равенства и справедливости как равенства возможностей; понимание порядка как стабильности; высокая степень толерантности и терпимости по отношению к постоянно проживающим в данном городе вне зависимости от их этнической принадлежности; ощущение «центральности» своего положения, которое в свою очередь порождает «державность» (но не национализм или имперскость) сознания жителей; высокая степень оппозиционности к любой власти, вольнолюбие; наличие действенных институтов политической и гражданской инициативы.¹

С одной стороны, как сверхкрупный уникальный культурный центр, Санкт-Петербург обладает огромными возможностями, позволяющими преодолеть усреднение и стандартизацию как следствия жизни в современном мегаполисе. Но, с другой стороны, современные миграционные процессы приводят к маргинализации населения города. Так, по данным Института образования взрослых², лишь у 25% выпускников петербургских школ оба родителя родились в Петербурге, у 36% лишь один из родителей – уроженец города, у большинства же оба родителя когда-то приехали в этот город. Растущие

¹ ... : -
... , 1999.- . 165.
² ... , 2002.- . 192.

темпы маргинализации населения города приводят к тому, что значительная часть взрослых не знает и «не чувствует» города. Отсюда и приверженность к стереотипным суждениям («город белых ночей», «северная столица», «город музеев и дворцов», «дипломатическая столица России», «город-герой», «окно в Европу», «туристический центр страны», «северная Венеция», «морские ворота страны»), за которыми зачастую стоит явно недостаточная причастность «новых петербуржцев» к культуре родного города. Свою разрушительную роль в процессе подобной маргинализации играет и унифицированная молодежная субкультура, формируемая под влиянием средств массовой информации и ничем не связанная с культурным и историческим потенциалом Петербурга.

С 90-х годов XX века произошли значительные изменения в соотношении возрастных групп жителей города: снизилась численность трудоспособных и молодых горожан, возросло число лиц старше трудоспособного возраста. Причиной является низкий уровень рождаемости в сочетании с традиционно высокой долей пожилых горожан в Санкт-Петербурге. В 2003 г. по сравнению с 1990 г. произошло изменение соотношения долей различных возрастных групп в структуре населения: доля детей до 19 лет в населении Санкт-Петербурга сократилась более значительно, чем доля молодежи в возрасте 20-29 лет; доля населения 30-49 лет несколько возросла, однако доля петербуржцев старше 70 лет возросла более значительно.

По данным Всероссийской переписи населения 2002 г., в Санкт-Петербурге существенно возросла доля населения, имеющего высшее, неполное высшее, среднее или начальное профессиональное образование. В Санкт-Петербурге численность населения, имеющего профессиональное образование, составляет более 2700 тысяч человек, или около 65% от общего числа лиц в возрасте 15 лет и старше.

Петербург, с постоянным населением свыше 4 миллионов 600 тысяч человек (по данным на 2004 год), представляет собой город с различными по времени застройки и контингенту населения районами. Двадцать административных районов города условно можно разделить на 4 основные группы, особенности каждой из которых находят свое отражение в специфике создаваемого образовательного пространства: центр города (старая застройка, включающая такие районы, как Центральный, Адмиралтейский, Петроградский); «Сталинская застройка» – районы, построенные в основном в 30-50 гг. (например, Московский, Фрунзенский районы); районно-новостройки, построенные в 60-90 гг. (например, Калинин-

ский, Красногвардейский, Приморский); пригороды г. Санкт-Петербурга, административно подчиняющиеся городу (например, Пушкин, Павловск, Петродворец, Курортный район, Колпино).

Информальная подструктура системы образования города в обобщенном виде может быть представлена следующими образом:

– в городе функционируют следующие культурные и досуговые центры: 45 театров, 122 постоянно действующие киноустановки, 66 дворцов и домов культуры, 2 цирка, 10 дворцов спорта, более 40 стадионов, более 13 тысяч спортивных залов, 92 бассейна, 40 лыжных баз и т.п. В качестве специально организованного образовательного пространства выступают музеи. В городе на Неве свыше 70 музеев, а вместе с филиалами, самостоятельными экспозициями, постоянными выставками и выставочными залами – около 250;

– заметную роль во внеаудиторном образовании не только детей, но и взрослых по-прежнему играют библиотеки как элемент городской образовательной среды. В городе их около 1800, среди них старейшие государственные библиотеки страны: Библиотека Академии наук, Российская национальная библиотека, Санкт-Петербургская государственная театральная библиотека, а так же библиотеки общероссийского значения: Библиотека Академии Художеств, Центральная сельскохозяйственная библиотека, Центральная научно-техническая библиотека, Военно-морская библиотека, Всероссийская геологическая библиотека. Наряду с традиционными формами работы здесь осваивают новые сферы образовательных услуг за счет предоставления читателям широкого спектра образовательных мультимедийных программ в области истории, искусства, языкознания, экономики, культуры и т.д. Работать с программным обеспечением можно как в стенах библиотеки, так и за её пределами; читатели имеют возможность пользоваться системой Интернет. Кроме основных своих функций, библиотеки предоставляют возможности для реализации досуговых ориентации городского населения, для работы клубов по интересам, для организации встреч с творческой интеллигенцией города, с ветеранами и гостями города;

– в городе действуют 16 городских концертных организаций, 98 частных, ведомственных и общественных концертных организаций, среди которых 68 музыкальных клубов, организуемых концерты «живой» музыки;

– традиционными стали такие культурные мероприятия как: Международный музыкальный фестиваль «Площадь ис-

кусств»; Международный музыкальный фестиваль «От авангарда до наших дней»; Международные конкурсы имени С.С. Прокофьева; «Звезды белых ночей»; «Дворцы Санкт-Петербурга»; «Музыкальная весна в Санкт-Петербурге»; «Музыкальный Олимп»; «Музыка Большого Эрмитажа»; «Международная неделя консерваторий»; Международный фестиваль старинной музыки «EARLYMUSIC»;

– в Петербурге издаётся более 200 газет с разовым тиражом более 5 миллионов экземпляров, более 270 других периодических изданий с общим тиражом 4, 8 миллионов экземпляров; в городе существует система общественного, кабельного и спутникового телевидения, на общественных каналах транслируются передачи более чем 20 различных телекомпаний; десятки общественных, развлекательных и информационных радиокompаний имеют свои представительства в Санкт-Петербурге;

– относительно современных телекоммуникационных средств связи следует отметить, что существует определенная специфика влияния высоких технологий на образовательное пространство современного Санкт-Петербурга. Дело в том, что развитие и использование Интернет в России происходит за счет мегаполисов и крупных городов, доля малых городов и сельской местности предельно мала. Фактически Москва и Санкт-Петербург образуют «Интернет-государство» внутри государства. На их долю приходится более половины всех пользователей и абсолютное большинство всех Интернет-услуг, связанных с реальной жизнью.

Общая характеристика формального и неформального секторов образовательного пространства, сформировавшегося в этом мегаполисе, выглядит следующим образом (более подробно см. Приложение, Таблицы 6-9):

– дошкольное воспитание: около 1200 дошкольных образовательных учреждений (среди них: 520 детских сада, свыше 100 детских садов с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития, 32 центра развития ребенка);

– среднее образование: около 770 общеобразовательных учреждений, среди них 660 общеобразовательных школ, более 10% из них – негосударственные ОУ;

– высшее образование: 53 государственных высших учебных заведения (среди них: Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов, Балтийский Государственный технический университет, Академия Гражданской

авиации, Петербургский государственный университет телекоммуникаций, Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна и др.), 40 негосударственных высших учебных заведений;

– прочие образовательные учреждения: 114 учреждений дополнительного образования (творческого, спортивного и др.), 21 межшкольный учебный комбинат; 226 логопедических пунктов; 20 районных методических кабинетов и научно-методических центров; 10 фильмотек; 4 информационных центра; 20 психолого-педагогических медико-социальных центров; 6 нетиповых образовательных учреждений.

Научно-экспериментальная педагогическая работа координируется многочисленными научными школами. Диссертационные советы по защите диссертаций по педагогическим специальностям действуют в Российском государственном педагогическом университете им. Герцена, Санкт-Петербургском государственном университете, Ленинградском государственном областном университете им. Пушкина, Санкт-Петербургском государственном университете культуры и искусства, Институте образования взрослых РАО, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербургской государственной академии физической культуры им. Лесгафта, Всероссийском научно-исследовательском институте МВД РФ, Санкт-Петербургском государственном техническом университете, Военном университете связи, Санкт-Петербургском университете МВД России и т.д., в которых представляются к защите диссертационные работы по различным аспектам гуманизации и гуманитаризации образования.

Центрами профессионального педагогического образования в городе выступают Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена и академия постдипломного педагогического образования.

Представленная характеристика позволяет утверждать, что особенности образовательного пространства Санкт-Петербурга выступают объективными предпосылками расширения ментальных представлений жителей города о целях, институтах и содержании общего образования, что в свою очередь становится благоприятным фактором для создания и развития разнообразных форм педагогической альтернативы и обеспечивает возможность вариативности образовательных маршрутов жителей города и роста образовательных потребностей Петербуржцев.

Теперь перейдем к описанию образовательного контекста, сложившегося в Оренбургской области (с территорией около 1% от всей площади Российской Федерации и с населением более 2 миллионов человек). Эта область с её пограничным расположением в течение многих веков являлась той точкой, где, по словам Н. А. Бердяева, "столкнулись и смешались два потока мировой истории – восточной и западной", а посему геополитическая специфика Оренбургской области, прежде всего, сводится к следующим обстоятельствам:

- соседство с северо-западными областями Казахстана, юго-западными районами Башкортостана и Татарстана;
- транспортный и железнодорожный узел, связывающий Россию со странами Азии, ранее входившими в СССР (Узбекистан, Туркмения, Таджикистан, Киргизия);
- многонациональный и многоконфессиональный состав населения; на территории области в течение многих лет проживают представители более 80 национальностей различной этнической и религиозной принадлежности; в области действуют более 140 школ с изучением родного (не русского) языка;
- большая территория с низкой плотностью расселения;
- исторически сложившийся аграрный регион с развивающейся в последние тридцать лет нефте- и газодобывающей промышленностью;
- слабовыраженный социокультурный статус в масштабах страны, низкий уровень освоения исторического культурного фонда, накопленного в регионе.

Оренбургская область исторически была и остаётся сельскохозяйственным краем, на развитие которого в последние десятилетия существенную роль оказывают промышленные концентры таких городов как Новотроицк, Оренбург, Орск и предприятия нефте- и газодобывающих отраслей в Бутурус-ланском, Бузулуцком, Оренбургском, Первомайском районах. Подобная ситуация позволяет говорить о существовании в образовательном пространстве региона двух качественных подструктур: сельского и городского компонентов системы образования области.

Статистические показатели инфраструктуры общего образования Оренбургской области (детско-юношеский сектор) представлены в Приложении, Таблица 10. Эти данные позволяют говорить, что:

- за последние 5 лет число общеобразовательных школ сократилось почти на 7% и прежде всего за счёт начальных ОУ; а количество ОУ повышенного уровня сложности обучения не-

значительно выросло, при этом реальностью стали лицеи и гимназии в некоторых сельских районах;

- специализированные УДОД по различным направлениям дополнительного образования действуют лишь в крупных населенных пунктах (райцентрах и городах, таких как Оренбург, Орск, Бугуруслан, Бузулук, Новотроицк);

- наиболее распространенным и посещаемым детьми на протяжении образовательной деятельности (из 10 выделяемых) является художественно-эстетический профиль (45%), за ним следуют физкультурно-спортивный (около 10%), культурологический, туристско-краеведческий, социально-педагогический (по 8%) и научно-технический (6%);

- по сроку реализации более чем 70% образовательных программ существуют не более 2-х лет;

- по форме организации преобладают однопрофильные учреждения (около 60%);

- срок посещения детьми и подростками УДОД, как правило, не превышает одного года (более 50% от общего количества).

Специфику городской подструктуры системы образования этого региона рассмотрим на примере областного центра – города Оренбурга.

Общий уровень образования населения в областном центре наиболее высокий среди городов и райцентров области. При населении более 600 тысяч человек в Оренбурге на 1000 жителей приходится порядка 140 человек с высшим и более 200 человек со средне – специальным образованием.

Информальная подструктура системы образования города характеризуется следующими обстоятельствами: многонациональный состав жителей (самые многочисленные группы: русские – более 80%, 4% – украинцы, 1,3% – казахи); существование более 80 зарегистрированных религиозных общин и разнообразие культовых зданий (более 10 православных церквей, в два раза меньше минаретов, единичные храмы католической и протестантской церквей, моленные дома различных сект); в городе действует сеть из 23 муниципальных библиотек (с книжным фондом более 850 тыс. томов); среди культурных центров можно назвать 4 музея, 5 театров, 7 кинотеатров, 17 дворцов и домов культуры, филармонию, цирк, 4 стадиона; ледовый дворец; сетка телевидения представлена передачами одиннадцати телеканалов (на трех из них транслируют передачи местных телекомпаний); кроме программ государственных радиокompаний жители города могут слушать передачи более десяти коммерческих радиостанций; наряду с филиала-

ми центральных печатных изданий в городе существуют более двадцати областных и городских газет и журналов.

Просветительскую работу ведут различные общественные фонды и объединения. Примером может служить Оренбургский благотворительный фонд "Евразия" – некоммерческая организация, созданная в декабре 2000 года группой единомышленников. Основными направлениями работы фонда является разработка и реализация проектов по сохранению культурного наследия Оренбуржья; содействие международным связям гуманитарного характера, направленным на увеличение культурного потенциала области на создание положительного имиджа Оренбуржья в России и за рубежом; помощь библиотекам города и области, вузам, школам и культурным центрам в пополнении книжного фонда.¹

Структура формального сектора общего образования в городе Оренбурге представлена всеми типами и видами ОУ: дошкольными, ОУ начальной, неполной и средней ступеней, заведениями дополнительного образования, интернатными учреждениями в городе функционируют 123 дошкольных ОУ (одно из них – частное), 89 общеобразовательных школ (более 30 из них с углублённым изучением отдельных предметов), 6 гимназий, 5 лицеев, лицей-интернат для одаренных детей из сельских районов и малых городов Оренбуржья, естественно-гуманитарный колледж, 5 негосударственных школ, специализированная школа-интернат с первоначальной летной подготовкой, 5 школ-интернатов для детей с психическими или физиологическими отклонениями или заболеваниями, 4 вечерних сменных школы для взрослых.

В целом, сложившаяся в городе система учреждений общего образования характеризуется доминированием государственных (муниципальных) ОУ, наряду с которыми существуют немногочисленные частные и негосударственные заведения, оказывающие образовательные услуги. Из 5 негосударственных образовательных учреждения 2 школы предоставляют возможность изучения родного языка (татарского или еврейского), соответствующих национальных традиций и культуры, 2 школы осуществляют набор по конфессиональному признаку: православная школа и еврейская школа.

Если говорить об институализации неформальной подструктуры, то, с одной стороны, абсолютное большинство школ предоставляют дополнительные образовательные услуги в виде факультативов, кружков, студий и других объедине-

¹ www.orenb.org/euro1.html

ний, а с другой стороны, существует разветвлённая система учреждений дополнительного образования детей (УДОТ). Сезонно предоставляют свои услуги более 100 оздоровительных летних лагерей (более 20 загородных лагерей, около 80 лагерей дневного пребывания, 25 лагерей труда и отдыха, 4 санаторно-оздоровительных лагеря).

Территориально можно говорить о существовании в городе определенных «зон» со спецификой их образовательного пространства: исторический центр города (с наибольшей насыщенностью культурных и образовательных учреждений), промышленный район Степного поселка (где инфраструктура образования активно развивается), зауральный район Южного поселка и западный район посёлка Маяк (со слабо развитой инфраструктурой сельского типа), район Восточного посёлка (ориентированный на возможности исторического центра), «новорусский» пригород (инфраструктура этого сектора еще только в стадии становления, и это наиболее динамичная структура, так как возрастающие доходы и экономическая самостоятельность проживающих здесь семей позволяют им расширять свои познавательные интересы и образовательные потребности, обращаясь к услугам учреждений как формального, так и неформального секторов образования).

Для образовательных учреждений в сельских районах Оренбургской области характерны следующие особенности:

- учащиеся территориально прикреплены к единственному в селении образовательному учреждению, что лишает какой-либо возможности выбора, а с другой стороны, это порождает стихийную интегративность, когда в одном классе обучаются дети с разными задатками, уровнем обученности и состоянием психического и физического здоровья;

- малокомплектность и недоукомплектованность квалифицированными кадрами; малочисленность учащихся и текучесть молодых специалистов порождают такое явление как учитель-многопредметник и предметная интегративность;

- особенности расселения, огромные пространственные контрасты, наличие обширных редконаселенных и бездорожных зон, малочисленность сельских школ порождает психологическое однообразие жизни школьного сообщества;

- ограниченность информационно-методического обеспечения сочетается со слабой материально-технической базой;

- школа является базовым институтом допрофессионального сельскохозяйственного образования учащихся, так как обучения школьников обусловлено спецификой образа жизни

сельского населения, непреходящей ценностью которого является труд на земле;

- работа сельского учителя осуществляется в условиях постоянного внешнего контроля со стороны односельчан;

- большая часть общественности школы – ее бывшие выпускники, родители сегодняшних учеников; многие педагоги сельской школы – вчерашние ее ученики;

- тесная связь воспитания и обучения сельских школьников с народными традициями; в сельских районах, где проживает в основном коренное население, сельские школы являются, как правило, национальными; в них всегда присутствуют элементы народной культуры, что придает им самобытность, создает особую атмосферу, близкую к семейной;

- затруднения в своевременном повышении педагогами своей квалификации и, как результат, низкая формальная конкурентоспособность выпускников сельских школ, что проявляется, в том числе, и на возможностях поступления в вузы;

- условия, в которых функционируют образовательные учреждения: низкий уровень жизни, где натуральное хозяйство является основным источником дохода; удаленность от культурных центров, ограниченность социокультурной сферы, слабая её материальная база, унификация сфер жизнедеятельности, сложные бытовые условия; безальтернативное функционирование государственных учреждений в сфере образовательных услуг (за исключением неформальной и неофициальной практики частного репетиторства); наполняемость школы предопределяется численностью детей в селении;

- по характеру социальных, пространственно-территориальных, хозяйственных условий жизнеобеспечения сельские школы могут быть условно разделены на три группы – пригородные, расположенные в центральных усадьбах хозяйств, расположенные в отдаленных населенных пунктах.

Обозначенные выше социокультурные особенности городской и сельской подструктур Оренбургского региона проявляются в определенном расхождении доминант в общественном сознании и приоритетах сельских жителей и горожан по вопросам образования. Так, например, результаты исследования ценностных ориентации учащихся школ¹ свидетельствуют, что приоритеты городских и сельских школьников частично дистанцированы. К ментальным основам сельского ученичества относятся: соборность, «мир» как основа и предпосылка суще-

¹ / - / .., 2002.

ствования крестьянина; патриархат и уважение к старшим; религиозно-нравственные начала коллективной жизни; общественное мнение; земля и справедливое распределение. В то время как у городских учащихся выделяются ценности конкретные, «осязаемые», дающие результат «здесь и сейчас», достигающие до жесткого прагматизма; лидирующее положение занимают такие ценности как «крепкое здоровье», «наличие дружной семьи, домашнего уюта», «гармоничные отношения с близкими людьми», «уверенность в себе, сильная воля»¹. При этом в городских поселениях с дифференциацией школ на «обычные общеобразовательные», «специализированные», вечерние (сменные) и «школы повышенного уровня трудности (лицей, колледжи, гимназии и т.п.) существует значительное расхождение в отношении школьников к образованию, к школе, к жизненным планам в зависимости от статуса посещаемой школы. Подобная социальная дифференциация закрепляется качеством общеобразовательной подготовки, а значит, разными возможностями молодых людей в их жизненном самоопределении.

Особенности функционирования учебных заведений в городе и селе позволяют говорить о том, что создателям педагогических проектов с необходимостью приходится учитывать специфику поселения, где будут реализованы эти проекты, так как в обоих случаях существуют свои «плюсы» и «минусы», предопределяющие логику реализации и «живучесть» педагогических проектов.

Если обратиться к системе профессионального педагогического образования в регионе, то подготовка учителей здесь осуществляется такими учреждениями как Оренбургский государственный педагогический университет (ОГПУ), Оренбургский государственный университет (ОГУ), Орский государственный технологический институт (ОрГТИ), педагогические колледжи и училища в различных городах области, а в системе подготовки и переподготовки специалистов дополнительного образования ведущую роль играет Областной Дворец творчества детей и молодежи им. В. П. Поляничко (ОДТДМ).

В регионе функционируют научно-методические центры при Оренбургском госуниверситете, педагогическом университете, областном ИИУ; с 2001 года при ОГУ действуют Центр развития образования и Университетский (учебный) округ.

¹ . . . : - 1993-2003 . / - . : , 2004.

Проводимая научно-исследовательская работа позволила ряду ОУ защитить статус городских, региональных и федеральных экспериментальных площадок, среди них школы № 4, 5, 30, 81.

В последнее десятилетие в Оренбурге были созданы собственные институты, направляющие и аккумулирующие педагогическую научно-исследовательскую работу в регионе. Содержание и динамику этой работы можно проследить на примере деятельности диссертационных советов при ОПТУ (с 1995 года) и при ОГУ (с 1999 года). Тематика многих представленных к защите в этих советах диссертационных исследований напрямую связана с поиском, обоснованием и апробированием способов и условий реализации идей современной гуманистической педагогики.

Общая количественная характеристика научно-исследовательской деятельности соискателей в период 1995-2004 годы, соотносимая с основными направлениями и микропарадигмами г.п., сводится к следующим цифрам: около 30 работ в рамках аксиологического подхода, более 20 диссертаций по теории развивающего обучения, около 20 работ в рамках творческого подхода, более 10 работ в рамках коммуникативного подхода, около 10 диссертационных исследований в рамках направления «обучение через сообщество», 4 работы по теории многокультурного образования, 4 работы в рамках направления «образование на протяжении всей жизни», около 10 диссертационных исследований по теории педагогического проектирования и инноватики. В качестве базы экспериментальной работы в большинстве исследований выступали, прежде всего, образовательные учреждения города Оренбурга и Оренбургского района (различные факультеты Оренбургского педагогического университета и Оренбургского государственного университета, педагогические колледжи, экспериментальные и профильные школы, Областной центр детского и юношеского творчества, Объединение «Подросток», ряд дошкольных и общеобразовательных учреждений, институт усовершенствования учителей, филиал военного университета противовоздушной обороны РФ), некоторые исследования проведены в других крупных городских поселениях области: Орске, Бугуруслане, Гае, Медногорске, Новотроицке, а так же на базе сельских районов: Акбулакского, Саракташского, Новосергиевского.

Представленная статистика позволяет говорить о возникновении в последнее десятилетие в Оренбуржье собственной научной педагогической школы как сообщества ученых, их

последователей и приверженцев в сфере педагогической практики, придерживающиеся определенных воззрений на цели образования и пути их достижения. Руководители этих школ поддерживают тесную связь с другими регионами страны: некоторые диссертационные исследования, представленные здесь на защиту, проведены на базе образовательных учреждений в Ханты-Мансийском округе (Сургут), в Башкирии (города Уфа, Стерлитамак, Кумертау, Бирск), в Казахстане (Актобе).

Что касается доступности информации о происходящих изменениях в сфере образования, то ход реализации педагогических проектов в регионе и анализ полученных результатов распространяются через издательскую деятельность (брошюры об итогах работы), через средства массовой информации (статьи в местной печати, интервью для местного радио и телевидения), через научные издания при высших учебных заведениях. Силами областного ИУУ подготавливаются и распространяются компакт-диски с наработками в рамках отдельных проектов. На сайтах www.oopkro.nm.ru (региональный банк педагогической информации, разработчик – Оренбургский областной институт повышения квалификации работников образования), www.orenburg.ru (сайт Администрации Оренбургской области) представлены: информационная часть некоторых из осуществляемых в регионе проектов, итоги по этапам работы, общая итоговая информация. Результаты экспериментальной работы обсуждаются на регулярных научно-практических конференциях с участием представителей педагогического сообщества из разных районов области. Ежегодными стали областные конкурсы профессионального мастерства «Учитель Оренбуржья», «Лидер образования Оренбуржья», «Сердце отдаю детям», «Психолог года».

Анализ результатов исследования образовательного пространства двух регионов – Санкт-Петербурга и Оренбургской области – позволяет выделить основные области затруднений, с которыми приходится сталкиваться участникам проектов г.о. при изменении образовательной действительности:

а) социально-экономические факторы:

– наличие объективных ограничений и «пределов роста» педагогического конструирования, сдерживающих любое социальное развитие, а именно: стереотипы поведения и общественных отношений; ограниченная численность населения в конкретных населенных пунктах и районах проживания; ограниченные материальные ресурсы; пределы информационного насыщения пространства и структурирования времени; ог-

раниченное количество учебных заведений и специалистов в рамках территории;

– восприятие социальных нововведений со стороны властных структур как угрозы определенному сложившемуся общественному устройству, поскольку они противоречат авторитарному способу управления и ставят под сомнение саму необходимость существования бюрократов; стремление местных руководителей и государственных чиновников к построению вертикально-иерархических отношений с лицами и организациями, представляющими гражданские инициативы местного сообщества;

– существенные качественные различия образовательной среды городских и сельских поселений;

– социальная практика государственной монополии в сфере образования и слабость общественных институтов самоорганизации порождают ситуацию, которая пока не позволяет говорить о серьёзных подвижках в создании доступной системы институтов образования для взрослых, так как на государственном уровне пока не существует рычагов и механизмов формирования образовательной политики и самой инфраструктуры образования для взрослых, а бюджетных вложений пока хватает лишь на поддержание инфраструктуры детско-юношеского образования;

– социальная напряженность, связанная как с нестабильной экономической ситуацией, так и с постоянным нагнетанием обстановки вокруг преступности и террористических актов;

– низкий жизненный уровень абсолютного большинства населения, который не позволяет возместить затраты на повышение качества и расширение образовательных услуг; недостаточная обеспеченность жильём или плохие жилищные условия педагогов и обучаемых;

– ухудшение здоровья обучающихся и обучающихся, связанное с общей неблагоприятной экологической обстановкой;

– отечественный рынок формируется с опорой на крупный бизнес, который, как правило, связан с сырьевой сферой, и в то же время малый и средний бизнес не приобрёл ещё того значения, который позволил бы им обеспечивать противодействие социально-экономическим монополиям за счет создания благоприятных условий для многообразия социального поведения в том числе и в сфере образования.

б) факторы организационного обеспечения образовательного пространства:

– неадекватное материальное вознаграждение педагогического труда негативно влияет на восприятие педагогом своего труда и его востребованность обществом; и как результат – отток социально активной интеллигенции из учреждений образования;

– отсутствие предпосылок для самоорганизации педагогического сообщества на местах;

– невосполненная потребность в работоспособных и действенных объединениях родителей учащихся; в лучшем случае создаются спонсорские группы поддержки на уровне отдельно взятых образовательных учреждений;

– незначительные правовые полномочия и финансовые возможности общественных институтов по координации и управлению в сфере отечественного общего образования;

– ведомственный подход к управлению в сфере образования, порождающий местничество и ведомственную разобщенность;

– недооценка роли образования на протяжении всей жизни человека, проявляемая в фрагментарном изучении проблем образования и ограничивающая возможности педагогической науки в изучении феноменов индивидуального развития человека на разных этапах его жизни;

– отсутствие региональной политики в области общего образования взрослых, проявляющееся в несогласованной деятельности государственных и неправительственных организаций, политических объединений, работодателей и профсоюзов, средств массовой информации, местных органов по проблемам образования;

– экспансия развлекательных программ и каналов на телевидении, радио, в интернет; замещение ими других источников получения информации и структурирования человеком свободного времени;

– отсутствие доступных для населения способов предоставления достоверной информации об образовательных учреждениях в регионе.

в) факторы на уровне профессионального педагогического образования:

– дефицит профессионалов, имеющих практический опыт в сфере педагогических нововведений; недостаток менеджеров, способных обеспечить жизнеспособность создаваемых педагогических проектов;

– гипертрофированная теоретизация педагогических дисциплин в курсе профессиональной подготовки учителей; подобная ситуация характеризуется недостатком условий и базы

для получения студентами собственного практического опыта; более того, сами педагогические дисциплины зачастую ведутся без какой-либо тренировки студентов в критичности мышления, необходимой для оценки представляемых идей и концепций, для осознания их значимости применительно к тем проблемам, с которыми будущим учителям придется столкнуться в реальной педагогической деятельности;

– отсутствие механизмов профессионального сопровождения выпускников педагогических вузов и училищ в их первые годы самостоятельной работы.

г) факторы на уровне педагогического сознания:

– мифотворчество как результат «веры» в то, что определенный подход или педагогическая технология может выступать единственно верным, «оптимальным». Мифологизация основывается на совокупности некритично воспринятых идей и ценностей (мифологем) из сферы идеологии и общественной психологии, из установок восприятия (мифем), основанных на иррационально мистическом принципе познания мира, коллективных стереотипах поведения и на обыденном уровне сознания. Основная опасность мифологизации связана с тем, что подобное явление ведет к созданию унифицированного единого нормативного поля на всех уровнях педагогической действительности. Механизм фетишизации и мифологизации сколь-нибудь эффективных методик задействуется для решения «благих целей», когда их пытаются в приказном порядке «внедрить» и «сделать достоянием» массовой практики. Однако жажда «большого скачка» рано или поздно превращается в имитацию скачка – возникают образцовые ситуации, праздники, клубы, открытые уроки, которые никак или почти никак не связаны с общим положением дел, создавая ложный образ учебного заведения, прежде всего, у самих педагогов. Само это движение превращается в некий неправдоподобный, выдуманный процесс, по дискредитации изначальной сути происходящего. И в результате задействованными оказываются лишь механизмы мимикрии, когда в педагогическом сознании срабатывает защитная установка: «Знаю, согласен, это просто замечательно, но сам не могу и не хочу»;

– внешняя доступность идей г.п. и осведомленность о педагогическом проектировании не означают простоту и однозначность их практического осуществления: концепции, принципы, ориентиры требуют времени жизни педагога и овладения им соответствующим социальным, профессиональным опытом. Специфика взаимодействия теории, сознания, практики и обычаев в педагогической действительности уп-

рощено может быть объяснена «постулатом филолога» о том, что «осведомленность человека о правилах грамматики еще не гарантирует его языковой и коммуникативной культуры, правильности речи». Этот постулат может послужить ключом для понимания того факта, что при формальном многообразии идей и ориентиров, в педагогической действительности доминирует единообразие педагогических норм, шаблонов и стереотипов, которые никоим образом не соотносятся, а порой явно противоречат провозглашаемым лозунгам. С течением времени может оказаться, что кажущаяся ясность и желательность преобразований свелась к чему-то, если не абсолютно противоположному, то не очень-то соответствующему провозглашенным ранее приоритетам. Здесь налицо отсутствие тождества между идеальным планом и механизмами освоенной практики. Это положение можно образно представить через утверждение: выучить новомодный термин в педагогике, заменить учебник или перейти с пяти- на десятибалльную систему гораздо проще, чем изменить отношение к обучаемому, признав его уникальность и ценностно-смысловое равенство, чем отойти от жесткой иерархии в педагогическом коллективе, чем взять на себя ответственность за интегративные процессы в ближайшем окружении. Данное положение вещей убеждает в том, что лишь в той мере и настолько, в какой и насколько педагогические идеи и ориентиры признаются отдельными педагогами и ориентируют их реальное поведение и поступки, лишь постольку эти идеи существуют как ценность;

– идеи и концепции г.п. воспринимаются в массовом сознании как некая утопия; это может объясняться тем, что, во-первых, педагогическая терминология многозначна, а многие её категории воспринимаются на бытовом уровне, а во-вторых, похожей терминологией эффективно пользуются политики всех уровней во время предвыборных компаний, но отнюдь не в реальной политической практике. Утопия как общенаучное понятие представляет собой симбиоз мышления и познания, соединяя в себе элементы научного проектирования и фантазии, мифа и художественного вымысла, когда проективность превращает желаемое в «конечный пункт пребывания», в некую квазиэмпирическую реальность.¹ Получившие широкую известность примеры педагогической альтернативы зачастую приобретают ореол утопии благодаря тому, что в текстовых описаниях они покрываются глянцевым налетом, и

¹

, 2000.- . 11.

тогда в педагогической литературе вместо исследования действительности декларируется лишь её оценка, вместо решения проблемы навязывается перечень универсальных приёмов «гуманного» достижения некоего «благоденствия». Создается ситуация «сломанного телефона», когда смысл задуманного искажается прямо пропорционально количеству «интерпретаторов» первоначального замысла. Однако, даже в мифологизированном варианте критическая сторона создаваемой таким образом утопии носит самостоятельную ценность, так как в ней посредством критики поднимаются проблемы, которые не дают идеализировать достигнутое в сфере образования состояние и таким образом законсервировать его. Еще одной возможной причиной восприятия педагогических проектов г.о. как некой утопии может быть то, что педагогическая альтернатива в силу своей природы не «вмещается» в требование рациональной науки о том, что теория должна быть независимо проверяемой. Здесь следует напомнить слова К. Поппера, что даже опровергнутую точку зрения следует рассматривать как большой успех, и успех не только того, кто опроверг теорию, но также и того, кто создал опровергнутую теорию и тем самым первым, хотя бы и косвенно, предложил опровергающий эксперимент.¹ Изучение альтернативных проектов даже как формы критики существующей в образовании ситуации - это способ обнаружения ошибок, извлечения из них уроков и осознание возможности иного порядка вещей. Именно это заставляет педагогическую науку по-новому подходить к решаемым проблемам и всё время двигаться вперед. Хотя для педагогической теории одного критицизма утопии явно не достаточно, так как она лишь обнажает слабые стороны реальной педагогической практики, но декларативность, излишняя идеализация и унификация выводов и спекулятивных планов не способствует формированию у педагога конструктивных способов решения актуальных проблем его профессиональной деятельности;

– размытость и неоднозначность используемых педагогических понятий позволяет с легкостью обосновывать «гуманность» самых разных технологий, которые служат лишь уточненными средствами и методиками манипулирования, достижения целей педагога-«технолога» через оптимальное воздействие и учет отдельных предпочтений или недостатков «клиента»-обучаемого. И тогда «нововведение» становится самоцелью,

¹ ,
popper

. <http://www.PHILOSOPHY.ru/library/>

а его исходные установки, построенные на отрицании существующей традиции, приводят к результатам, худшим даже в сравнении с общей практикой обучения. Подобное явление с особой актуальностью ставит проблему нравственной ответственности педагога, идущего на эксперимент.

Обозначенные в предыдущих параграфах основные характеристики ситуации, сложившейся в обществе и в системе образования в их национальном и региональном масштабах, позволяют утверждать, что к условиям, необходимым и достаточным для создания и развития проектов г.о. следует отнести следующие:

- равенство возможностей и правоспособности – создание равных условий свободного раскрытия потенциалов в условиях развития индивидуальной инициативы; толерантность как проявление уважения и терпимости к проявлению других культур, непредубежденность к оценке других людей, их способу жизни и образованию;

- обеспечение права на автономность образовательных учреждений: правовая, административная и финансовая самостоятельность ОУ; возможности самостоятельно разрабатывать и утверждать вариативную часть учебного плана, формы и содержание организуемого образовательного процесса, виды и периодичность контроля обученности воспитанников; признание права педагогов на творчество, на свободу выбора концепций и образовательных текстов, на участие в делах управления образовательным учреждением;

- диверсификация институтов общего образования – право на ускоренное обучение, на домашнее образование и на обучение в негосударственных учебных заведениях; расширение образовательных услуг, представляемых формальной, неформальной и информальной подструктурами системы образования;

- приоритетное финансирование образовательных программ, образовательных учреждений и институтов педагогического образования;

- общественно-государственное управление системой образования – четкое разграничение полномочий между центральными, региональными и местными органами управления с максимальной передачей управленческих функций на места; партнерство в определении стратегии и тактики образования всех заинтересованных сторон: педагогической науки, общественных институтов, государства, рынка; правовая поддержка и финансовое содействие социально-педагогическим инициативам;

Таблица 11. Факторы, предопределяющие перспективы гуманизации общего образования (экзогенный уровень).

	предписываемые функции
Государство	<ul style="list-style-type: none"> - нормативно-правовое обеспечение права создавать и развивать экспериментальные образовательные учреждения; - доступность и разнообразие ресурсного обеспечения образовательных институтов; - обеспечение вариативной системы повышения квалификации педагогических работников; - обеспечение правовой защиты воспитанникам, образовательным учреждениям, и их работникам;
Рынок	<ul style="list-style-type: none"> - дополнительное финансирование образовательных учреждений и педагогов, ведущих экспериментальную работу; - опосредованное стимулирование образовательных потребностей населения через повышение его экономической самостоятельности; - содействие развитию инфраструктуры дополнительных образовательных услуг;
Гражданское общество	<ul style="list-style-type: none"> - организация, поддержка и развитие инновационного движения в образовании; - обеспечение работы попечительских и родительских советов в образовательных учреждениях; - экспертиза качества образования в экспериментальных образовательных учреждениях; - разработка нормативных документов, обеспечивающих возможность создания и существования педагогической альтернативы; - содействие альтернативным проектам в сфере дополнительного образования, досуга детей, их летнего отдыха и труда; - развитие сотрудничества с различными общественными организациями и деловыми кругами; - организация совместной деятельности учреждений сферы образования, культуры, туризма и спорта; - защита образовательных учреждений от возможного произвола и некомпетентности органов управления образованием;
Институты педагогической науки и педагогического сообщества	<ul style="list-style-type: none"> - культивирование гуманитарных приоритетов образования; - изучение, обобщение опыта реализации педагогических проектов; - организация работы творческих союзов и ассоциаций работников образования для удовлетворения текущих потребностей педагогической науки и практики (научно-практические центры, исследовательские лаборатории и объединения, ассоциации, аспирантуры, докторантуры); - разработка теоретических, методологических основ инновационных педагогических процессов, рациональных связей теории и практики; - разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами; - соразмерность с меняющимися требованиями общественности, в том числе и тех слоёв, которые долго считались «маргинальными»;

3.3. Исследовательский прогноз: экзогенный уровень

Рассматривая вопрос о возможности определения перспектив педагогических проектов г.о, следует четко представлять, что предсказание возможных сценариев развития ситуации в образовании оправдано лишь в том случае, если оно позволяет на основе выявленных тенденций предвосхитить социальные, образовательные и организационные риски инновационной деятельности, и если не избежать, то минимизировать их негативный эффект. Вариантом подобного определения перспектив и выступает исследовательский прогноз, который определяется путем продолжения от прошлого и настоящего к будущему и к выявлению тенденций развития системы в ее стабильном состоянии на основе действия объективных законов. Исследовательский прогноз предполагает отсутствие целенаправленного вмешательства самих исследователей, ведущего к искусственному изменению как отдельных элементов системы, так и самой динамики её развития.

Полученные в ходе исследования данные позволяют обосновать существование нескольких сценариев развития ситуации в сфере общего образования, определяя перспективы педагогической альтернативы и социальные риски, связанные с каждым из возможных сценариев.

Сценарий 1.1. «Государственное управление»:

Увеличение бюджетного финансирования инфраструктуры общего образования может, как это и было в нашей истории, сочетаться с усилением административного контроля за функционированием образовательных учреждений. В свою очередь, это может привести к эффекту «управляемой педагогической альтернативы» в условиях «управляемой демократии» через введение государственной монополии в сфере формального образования, через механизмы и формы идеологического контроля и руководства со стороны «правлящей партии». Закономерным последствием станет жесткая стандартизация в формальном секторе образования в стране, административный отбор «лучших» проектов и как результат – фактическое выведение педагогической альтернативы из формального сектора и искусственное расширение неформального и информального секторов общего образования в самых разных формах: репетиторство, факультативы, подготовительные курсы и семинары, образовательные теле- и радиопрограммы на независимых каналах, интернет-курсы и т.п.

Рассмотрим возможные риски. Риск – это действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери, неуспеха. Ситуация риска предполагает возможность выбора из нескольких альтернативных вариантов поведения – рискованных, то есть связанных с риском, и надежных, то есть гарантирующих сохранение достигнутого. Целью управления рисками является установление пределов (критериев) допустимого риска и определение механизмов удержания ситуации в этих пределах. В данной работе основное внимание уделяется «тактическим» (ближним) рискам (в отличие от «стратегических» (дальних) рисков), так как выявление именно тактических рисков и входит в задачу исследовательского прогноза. При этом следует оговориться, что несвоевременное выявление подобных рисков и неадекватные меры по их разрешению могут привести к значительному качественному изменению в ситуации и к возникновению более серьёзных, а порой и необратимых «стратегических» рисков.

К «ближним» рискам, связанным с осуществлением Сценария 1.1, можно отнести следующие тактические просчеты:

– политические риски: идеологизация целей и содержания образования и ситуативное создание «мэйн-стрима» с привязкой к результатам очередных выборов в стране; усиление вертикали власти во всей инфраструктуре формального сектора общего образования, и как результат – зависимое положение тех, кто не наделён хоть какими-нибудь властными полномочиями, и лишение их возможности и способности инициирования педагогических проектов в формальном секторе.

– социальные риски: рост апатии в общественном сознании от понимания того, что проблемы образования выведены из сферы компетенции и ответственности общественных институтов; уход социально активной части учительства из сферы образования; создание ситуации нетерпимости и неприятия органов управления образованием по отношению к «инакомыслящим», пытающимся создать несанкционированные властью образовательные проекты; насаждение различных форм явного и скрытого «отмежевания» и «отторжения» социальных инициатив, идущих «снизу».

Возможные способы снятия рисков:

– реальное разделение полномочий между государством, обществом и рынком в формировании и осуществлении образовательной политики в стране;

– создание и развитие на национальном уровне действенной системы общественных институтов, содействующих соци-

альной активности и инициативы по практическому применению идей этнической толерантности и поликультурного образования.

Сценарий 1.2. «Специализация школьного образования»: Усиление специализации в формальном образовании за счет сокращения финансирования общеобразовательных и просветительских проектов; и как результат – просветительская и воспитательная работы вытесняется из целей и содержания работы средней школы и искусственно переводится в сферу дополнительного образования.

«Тактические» риски, возникновение которых возможно в Сценарии 1.2:

- искусственное допрофессиональное разделение учащихся средней школы, во многом предопределяющее дальнейшую судьбу обучаемых;

- превращение общеобразовательных школ в учреждения с узкими учебными целями по профильной подготовке обучаемых в определенной предметной сфере может повлечь за собой снижение уровня общей культуры в социуме, так как услугами учреждений дополнительного образования пользуется лишь наиболее социально активная часть населения;

- вузоцентристская ориентация школы приведет к выхолащиванию целей общего образования, когда поступление в вуз станет признаваться как единственный успешный финал школьных лет;

- специализация предполагает наличие серьезной учебной базы и коллектива высоко квалифицированных преподавателей, что возможно лишь в крупных населенных пунктах, а следовательно, возрастет число сторонников компании по «оптимизации» системы образования в сельских районах через закрытие ряда «неперспективных» сельских школ.

Среди возможных способов снятия этих рисков можно назвать следующие действия:

- представление на конкурсной основе дополнительных источников финансирования педагогических проектов в виде системы грантов, распределяемых независимыми экспертами;

- создание общественных фондов по поддержанию доступной сети услуг дополнительного образования, которые позволили бы в той или иной степени компенсировать недостатки узкой специализации формального образования.

Сценарий 1.3. «Коммерциализация образовательных услуг»:

Сокращение бюджетного финансирования образования, сочетаемое с коммерциализацией всей инфраструктуры обще-

го образования позволит государственным структурам переложить бремя денежного субсидирования образовательных учреждений непосредственно на обучаемого или на его представителей.

Риски, возникновение которых возможно в ходе реализации Сценария 1.3:

– подобная коммерциализация может привести к формальной легализации «покупаемости образования» в виде желаемого формального результата, будь то аттестат, диплом или другой документ, подтверждающий «уровень обученности», тем самым рынок образовательных услуг может превратиться в элементарную «торговлю сертификатами» по договорной цене;

– будет нарушен принцип равной доступности образования, что в свою очередь усугубится экономическим, информационным и кадровым неравенством в регионах; в России неизбежной платой за децентрализацию явилось увеличение неравенства в наличии средств у местных органов власти, и разница эта существенна, как свидетельствует из Таблицы 12 (см. Приложение), а с годами она лишь увеличивается; существует серьезная опасность того, что подобное состояние вещей отразится на достижении долгосрочных эффектов образования; в бедных, в первую очередь, сельских районах, обеспечение равного всеобщего доступа к качественному образованию уже сейчас является серьезной проблемой;

– многие образовательные учреждения могут лишиться базы и зданий, в которых они размещаются, так как их вытеснят с «полезной площади» предприимчивые коммерческие структуры, способные приносить большой экономический доход для «хозяев» данной территориально-административной единицы.

Возможным способом снятия подобных рисков может стать разделение полномочий между государством, общественными институтами и рынком не только в формировании и осуществлении образовательной политики, но и в вопросах сбора и расходования бюджетных денег. Кроме этого, среди возможных, хотя и ситуативных, мер снятия подобных рисков можно назвать проведение различного рода компаний по сбору средств как для конкретных образовательных проектов, так и для поддержания местной системы образования, например: благотворительные выставки, концерты, встречи выпускников, проведение распродажи поделок учащихся и т.п.

Относительно перспектив возникновения и существования педагогической альтернативы в зависимости от состояния

и динамики регионального образовательного контекста, можно предположить следующие сценарии развития:

Сценарий 1.4. «Клановое разделение сообщества»: Доминирование в регионе квази-гражданской формы самоорганизации регионального сообщества в виде довольно жестких социальных «кланов», основанных на родственных, этнических и профессиональных связях, может привести к следующим последствиям:

- создание элитарных учебных заведений формального сектора, недоступных для большинства населения, с жесткими требованиями отбора, которые явно или негласно ориентированы на принадлежность к определенным социальным или этническим группам;

- возникновение учебных заведений, ориентированных на сохранение этнического своеобразия культуры малых народностей, проживающих в регионе;

- усиление процессов разделения всей инфраструктуры общего образования на городской (неоднородный изнутри) и сельский тип образовательного пространства.

Тактические риски, которые возможны в ходе реализации Сценария 1.4.:

- в силу сложившейся в стране «вертикали власти» процесс формирования образовательной политики в субъектах Федерации может полностью перейти в руки должностных лиц, представляющих интересы крупных городских поселений и прежде всего столицы региона, что в свою очередь связано с пренебрежением или недооценкой интересов и специфики работы в сельских поселениях;

- фактическое нарушение принципов равенства возможностей граждан в сфере образования;

- рост неприязни сельских жителей к горожанам, усиливаемый различиями в возможностях и качестве образовательных услуг в крупных и малых населенных пунктах;

- возникновение радикально направленных национальных школ, цели и содержание обучения в которых направлено на жесткое отмежевание от официальных критериев образования, может сопровождаться нагнетанием атмосферы межэтнической розни и нетерпимости между представителями различных этнических групп и религиозных конфессий в самом малом социуме.

Сценарий 1.5. «Эффект самообслуживания педагогической теории»:

Однобокое развитие педагогической альтернативы на уровне научных разработок, вызванное растущей потребно-

стью в количестве «остепененных» специалистов, но не обеспеченное ни материальной базой для создания долгосрочных экспериментальных площадок, ни реальными механизмами и полномочиями осуществления разрабатываемых подходов. В такой ситуации альтернатива, оформленная в виде теоретических построений, начинает самодостаточно существовать в форме авторских лекций, учебных пособий по педагогике, системе требований к квалификационным экзаменам по предлагаемому курсу, но при этом подобная форма «альтернативы» не претендует на какое-либо последствие в педагогической практике.

Такой сценарий может быть связан и с практикой искусственного фильтра в виде «элитарного доступа» к диссертационному фонду, так как представленные и защищенные результаты научного поиска становятся скорее «книгами для специального пользования» в качестве источника и базы для написания диссертационных работ другими соискателями научных степеней, при этом возможно создание ситуации «двойного стандарта» с расхождением между «литературой для практикующих педагогов» (в виде инструкций, подборки «мудрых наставлений и советов», авторских описаний отдельно взятых примеров из собственной педагогической практики) и «научной литературой» (в виде статистических подборок, глобальных обобщений, умозрительных построений, оформленных в терминах «высокой науки»).

Среди способов снятия подобного риска можно назвать, во-первых, привлечение общественности и представителей бизнеса в качестве источников дополнительного финансирования научно-экспериментальной работы (при полной прозрачности и отчетности по проводимым затратам), что позволило бы создать и поддерживать достойную материальную базу для научных исследований, во-вторых, создание в регионе нескольких самостоятельных научно-педагогических центров, выступающих друг для друга в роли своеобразных оппонентов и составляющих друг другу определенную альтернативу.

Возможности и перспективы гуманизации общего образования: эндогенный уровень

В данной главе представлен анализ фактического материала, отражающего логику и основные условия возникновения и существования педагогических проектов г.о. на мезо- и микроуровне. Объектом изучения в данном случае выступает «образовательное пространство» малого социума как некая пространственная единица, характеризующаяся организационно-территориальной и социальной целостностью, обеспечивающей взаимосвязь, доступность и преемственность образовательных услуг, предоставляемых имеющимися в данном социуме образовательными структурами. Предметом анализа, с одной стороны, выступают ПС тех образовательных учреждений, на базе которых реализуются проекты г.о., и этот анализ будет проводиться, прежде всего, с точки зрения «интеракционного» и «возможного» измерений исследуемых ПС, а с другой стороны, субъективное восприятие своей образовательной среды, образовательный выбор и образовательные маршруты участников данных педагогических проектов.

4.1. Малый социум как пространство существования педагогических проектов гуманистической ориентации

В условиях современного информационного общества, мобильного по своей природе, функционирующая в нём система образования в большей степени чем когда-либо ранее нуждается в возникновении и развитии новых педагогических проектов, так как именно они позволяют отслеживать и заимствовать то, что может стать перспективным и жизненно важным для социума как такового. Однако следует реально представлять, что различные социальные общности в силу своих интересов, целей и реальных этнокультурных условий в разной степени ориентированы на содействие проявлению инновационного поведения. Тем самым можно утверждать, что возможности общего образования, исходя из позиций гуманистической педагогики, безграничны, однако реальный контекст малого социума вносит свои ограничения на возможности создания и существования в нем педагогических проектов г.о.

Изучение малого социума предполагает выявление и описание его основных институтов (семья, родственники, социальные агенты в рамках конкретного микрорайона (селения), стратификация местного сообщества); определение основных

его факторов (социо-культурная среда общения, традиции, социальный статус и материальное положение семьи, референтные группы, социально-перцептивные установки ближнего внесемейного окружения (учителей, родственников, сверстников), статус действующих в селении социальных институтов, социальная иерархия); обозначения его социально-демографических параметров (национальный состав, миграционная активность, возрастная структура популяции, уровень образованности населения).

Анализ имеющихся данных о педагогических проектах указывает на определенную зависимость педагогической инициативы от различных социокультурных и демографических переменных ближайшего социума, а так же на существование «пределов роста» реализуемых проектов. Логика подобной взаимосвязи проявляется следующим образом:

– уровень востребованности педагогической альтернативы в конкретном социуме является относительным и изменяется со временем в зависимости от восприятия доступности, эффективности и качества образования, предоставляемого в традиционных образовательных институтах;

– в развитии любого успешного проекта существует некий «предел роста» – Мах, предопределяемый количеством потенциальных участников проекта, общее число которых в любом случае является ограниченным и сводится лишь к определенной доли от общего числа представителей малого социума;

– общее (суммарное) количество участников равнозначных педагогических проектов не может превышать потенциальный порог Мах (предельное количество членов социума, ориентированных на участие в подобных проектах): $Num\ 1 + Num\ 2 + Num\ 3 < Мах$; данное утверждение позволяет говорить о том, что организаторам однородных проектов следует учитывать, что они выступают своеобразными «конкурентами» в рамках территории с ограниченной численностью населения;

– в реальных условиях образовательного контекста число жителей, ориентированных на участие в образовательных проектах (Мах) не является неизменной величиной; благоприятным обстоятельством для его увеличения может стать успешный пример уже созданных проектов; тем самым создаваемые проекты могут послужить толчком для осознания социумом своих образовательных потребностей и для расширения числа потенциальных участников подобных педагогических проектов;

– изменение степени участия жителей малого социума в педагогических проектах соотносится с изменением уровня активности социальных агентов данного социума.

О социальных агентах, способных повысить жизнеспособность создаваемых и существующих проектов г.о., уже говорилось ранее в описании «интеракционного измерения» ПС ГО (см. глава 2). К таковым относятся: семья или представители обучаемого, учредители образовательного учреждения и органы его внешнего управления, педагогическое сообщество, другие образовательные учреждения социума, институты профессионального педагогического образования и повышения квалификации. Охарактеризуем наиболее общие аспекты их взаимодействия:

– педагогическое конструирование зачастую предполагает развитие как традиционных форм взаимодействия образовательного института с представителями обучаемого (обращения к родителям и другим представителям за помощью, приглашение их на уроки, классные часы и собрания как представителей своей профессии; организация конкурсов, дней открытых дверей, экскурсий на место работы родителей), так и создание новых форм взаимодействия (организация родительских клубов; создание системы дополнительных образовательных услуг с привлечением опыта родителей; формирование родительского запроса через информативную деятельность; совместное определение системы критериев качества образования на основе родительского запроса; изучение социокультурной ситуации и рынка труда с последующим ознакомлением родителей с полученными результатами; участие в выборе профиля обучения учащегося, формировании образовательной программы по профилю; процедура предъявления запроса через составление двустороннего договора; создание попечительского совета, в компетенцию которого входят вопросы содержания образования, нормативно-правовой базы);

– экспериментирование в сфере сотрудничества организаций, представляющих образовательные услуги ведёт к расширению и преобразованию такой подструктуры в системе общего образования как образование взрослых с ориентацией на преемственное обогащение установок, знаний и умений, необходимых всем членам общества безотносительно к роду их профессиональных занятий;

– в обществе социальных перемен особое значение приобретает деятельность институтов последипломного образования и учебных заведений, ориентированных на предоставление образовательных услуг людям «третьего возраста»; специфика

этих заведений, в которых нет возрастного барьера во взаимодействии «андрагог – обучаемый взрослый» позволяет говорить об их необычайно широких возможностях в деле создания новых педагогических проектов и возникновения новых форм самоорганизации сообщества;

– создание проектов в рамках «образования на протяжении всей жизни» позволяет выявить дополнительные возможности таких учреждений культуры как музеи, библиотеки и театры, которые путем создания внутренних служб дают возможность включаться в образовательную деятельность большим группам людей: организуются музейные выступления, лекции, проблемные семинары и конференции, передвижные выставки, экскурсии и публикации тематических изданий. Реальностью становятся проекты, адресованные конкретным группам сообщества: программы для пенсионеров, курсы для взрослых по обучению иностранным языкам или компьютерной грамотности; программы для безработных, специальные курсы для инвалидов и заключенных, программы для мигрантов; программы для этнических диаспор в сообществе;

– возможность участвовать в педагогических проектах создает потребность в преобразовании системы профессиональной подготовки и переподготовки педагогов за счёт создания новых способов профессионального сопровождения, в основе которых лежат такие подходы как активно-деятельностная форма освоения содержания, возможность выбора индивидуальной траектории освоения, диалоговый характер ретренинга, приоритет рефлексивного сознания; среди эффективных форм подобной работы можно назвать следующие: а) детско-взрослая экспертиза или гуманитарная экспертиза с привлечением внешнего эксперта как механизм запуска рефлексии в учебном заведении на основе переоценки преподавателями своего профессионального и личностного роста; б) дидактические мастерские, погружение и тренинги как формы самообразования преподавателей, работающих в экспериментальных школах; в) проживание, как способ овладения содержанием, когда наряду с курсовой деятельностью на базе экспериментальных школ предлагаются дистанционное сопровождение и выездная группа (инновационно-педагогический десант); г) привлечение для ретренинга образовательных технологий, основанных на современных гуманитарных практиках (от театральных и психодраматических техник до техник, заимствованных из политехнологий); д) создание принципиально иных учебно-методических комплексов, связанных с такими понятиями, как "избыточная культурно-

информационная среда", "библиотечные каталоги деятельности", личные и коллективные архивы, проблематизирующие практикумы и т.д.; е) создание телекоммуникационных систем дистанционного образования и сопровождения педагогов; ж) выделение конкурсных грантов или создание "инкубатора ученых" как особая организация проектной деятельности на основе конкурсного отбора идей и концепций; победивший автор получает необходимые финансовые ресурсы, материалы, оборудование, консультационную помощь для доведения оригинальной научной идеи до конкретного результата.

При этом важно учитывать и тот факт, что влияние социальных агентов может проявляться и в создании неблагоприятных обстоятельств для возникновения и реализации педагогических проектов, например:

– подструктура отечественного детско-юношеского образования выстраивается по образцу «парентократической модели» (от англ. parent – родитель), при которой качество и условия образования больше зависят от возможностей и благосостояния родителей, чем от самих учащихся, что может быть объяснено, с одной стороны, тем, что для Российской действительности характерна квази-гражданская форма самоорганизации общества в виде довольно жестких социальных «кланов», основанных на родственных и профессиональных связях, а с другой стороны – тем фактом, что слабое государственное финансирование вынуждает учебные заведения изыскивать дополнительные источники для своего функционирования, и в этой ситуации родители или другие заинтересованные лица выступают в роли спонсоров тех учебных заведений, в которых обучаются их подопечные;

– взаимоотношения образовательного учреждения и семьи обучаемого в основе своей носят формальный характер; по результатам опросов, проводимых в Санкт-Петербурге, 44% родителей обучаемых могут редко или никогда не могут открыто обсуждать с учителем проблемы своего ребенка; 54% опрошенных родителей указывают на то, что учителя не стремятся помочь родителям увидеть сильные стороны в ребенке;

– прагматичная ориентация формального сектора детско-юношеского образования на конкретный результат в виде баллов аттестата или ЕГЭ порождает гипертрофированное разрастание «теневого репетиторства», которое сводится к тому, что наиболее предприимчивые преподаватели «гарантируют» за отдельную плату повышенный результат по своему предмету в случае дополнительных занятий; подобная практика порой достигает таких размеров, что обязательным условием

обучения в отдельных школах становится «принудительно-добровольное» обращение ученика к многочисленным предметникам-репетиторам, которые работают учителями в этой же школе;

– специфика Российского типа управления образованием проявляется в том, что руководители учебных заведений зачастую подбирают штат не по профессиональным качествам, а по принципу личной преданности; в организации положение человека определяют личные и родственные связи; соревнование внутри группы не приветствуется, так как существует предубеждение, что соревнование внутри организации ведет к нестабильности; в микрогруппах доминирует установка деления по принципу "свой – чужой"; действует взаимоконтроль соблюдения максимы «не высовывайся» со стороны самих членов референтной группы; поддерживается закрытость групп («кланов»), исторически сложившихся по родственному, профессиональному или национальному признакам;

– в современных условиях тотальной коммерциализации материальное благополучие семьи становится одним из факторов увеличения в структуре досуга учащихся разнообразных форм активного времяпровождения, делая его более насыщенным; при этом наблюдается доминирование прагматичной направленности в выборе форм досуга, не требующих активного включения учащихся в культурную среду и выполняющих преимущественно релаксационную и компенсаторную функции.

От описания наиболее общих обстоятельств существования педагогической альтернативы в условиях социума перейдем к описанию реальных проектов, реализуемых в двух качественно различных и территориально удаленных друг от друга регионах: в провинциальной Оренбургской области и в Санкт-Петербурге в качестве столичного региона):

– первое основание классификации проектов: в зависимости от возраста обучаемых: а) проекты в сфере детско-юношеского образования; б) проекты в сфере образования взрослых; в) адаптивные проекты, участие в которых не предопределяется возрастом обучаемых;

– второе основание: эти же новации можно классифицировать в зависимости от сферы деятельности субъекта (создателей и сотрудников) и формы институализации педагогического проекта:

1. Профессиональные проекты, относящиеся к формальному сектору (экспериментальные площадки в государственных и муниципальных школах, частные школы и другие офи-

циально зарегистрированные и подлежащие налогообложению образовательные институты); работа для участников этих проектов – профессиональная деятельность, которая оплачивается из фондов проекта; это работа для определенного рынка, для определенных социальных групп. Например, проекты в рамках школьного и дошкольного образования, а также проекты профессионального и последипломного педагогического образования. Эти проекты реализуются в двух основных формах:

– с одной стороны, это проекты в экспериментальных образовательных учреждениях государственного сектора (например: проект ДООУ № 186 «Соловушка» г. Оренбурга с приоритетом нравственно-экологического развития дошкольников, лицей-интернат при ОГУ для одаренных детей сельских районов и малых городов Оренбургской области; работа экспериментальных площадок и образовательных учреждений-лабораторий в Санкт-Петербурге или проекты, реализуемые в образовательных учреждениях отдельными педагогами;

– с другой стороны, следует говорить о проектах, инициируемых в негосударственном секторе, например: в Санкт-Петербурге это частные школы «Взмах», «Экстерн» и «Обучение в диалоге» (первые негосударственные учебные заведения в городе на Неве), гимназия имени Александра Невского (создана в 1991 году), Школа вариативного обучения "Мастер-класс" (с 1992 года), "Школа "Эпиграф" (работает с 1994 года), Паскаль Лицей (с 1997 года), всего общей сложностью около 70 частных школ (но лишь треть из них аккредитованы Комитетом по образованию); в Оренбурге это негосударственное образовательное учреждение «Экополис», негосударственная еврейская школа и частная школа индивидуального обучения «Олимп».

2. Профессиональные проекты, относящиеся к неформальному сектору: педагогические сообщества, ассоциации молодых педагогов, подготовительные курсы, факультативы в школах, сеть школьных связей, стажировок и обменов (в том числе и международных), детские видеостудии и типографии, школьные радиостанции и киноклубы, институты дополнительного образования, лагеря отдыха, тематические летние лагеря (типа лингвистических, краеведческих, математических лагерей), образовательный туризм, институт репетиторства. Например:

– здоровьесберегающие проекты, в которых представлен практически весь спектр мер, направленных на сохранение здоровья обучающихся: дозирование учебной нагрузки, оптимизация образовательного процесса, обеспечение условий для

оптимальной двигательной активности. Можно говорить и о специфичных проектах, например, клуб "Поверь в себя" для детей с ДЦП при Областном центре детского и юношеского творчества г. Оренбурга, возникший в 1993 году как результат усилий педагогов и родителей детей больных детским церебральным параличом, и является одной из форм коррекционной работы с детьми-инвалидами; в рамках проекта действует летний лагерь общения. Основная проблема реализации подобных проектов заключается в интеграции собственно образовательной проблематики с медицинской составляющей;

– общественно-ориентированные проекты, это когда объектом преобразования становится ближайшее социальное пространство, а образовательное учреждение превращается в средство его изменения. В данном контексте одной из ключевых для педагогов становится проблема освоения новых позиций: по сути, они должны удерживать в своей деятельности одновременно два пространства – педагогического и социального эксперимента. Примерами общественно-ориентированных проектов являются:

а) проекты в городских центрах (система работы ДООУ № 56 г. Оренбурга по взаимодействию с семьями воспитанников; работа Антропологического центра естественно-гуманитарного колледжа г. Оренбурга по программе «Одаренные дети»; клубинар (клуб-семинар «...ВГДЕ...») при Ленинградском Дворце молодежи с секциями «Мир игры», «Люди дела», «Домик друзей» для желающих от 15 до 50 лет; организация в Санкт-Петербурге работы «Европейских клубов» в школах и международных детских лагерей с участием международных ассоциаций, общественных организаций и фондов из Великобритании, Франции, Израиля, Турции, США, Бельгии, Германии, Финляндии и т.д.; Российско-немецкий экологический проект «Пятьдесят на пятьдесят», инициированный Детским экологическим центром «Водоканал Санкт-Петербурга», пилотный вариант которого был реализован в школах Санкт-Петербурга в 2000-2002 годах. Цель проекта – воплощение в жизнь концепции устойчивого развития (а именно: осознание того, что наш сегодняшний образ жизни влияет на жизнь будущих поколений; понимание взаимосвязей в окружающей среде; умение анализировать изменения в окружающей среде и прогнозировать последствия этих изменений; умение применять имеющиеся знания к разнообразным жизненным ситуациям; навыки сотрудничества в решении разнообразных проблем; способность к критическому, творческому мышлению), что предполагает помощь учащимся в развитии таких

знаний, умений и ценностей, которые позволят им принимать индивидуальные и коллективные решения локального и глобального характера для улучшения качества жизни без угрозы для будущего планеты;

б) проекты на базе сельских образовательных учреждений, которые именно в силу своей специфики (отсутствия необходимых информационных и педагогических ресурсов в сельской местности, а также, в большинстве случаев, активного запроса родителей) ориентированы на превращение самого образовательного учреждения в центр социокультурного развития села, на создание «пространства возможностей», в то время, как в окружающем (ближайшем) социуме это «пространство возможностей» не задано ни в экономическом, ни в социальном, ни в информационном планах. Сами условия сельской жизни (относительная удаленность от центра, особый социальный и психологический климат взаимоотношений) превращают сельскую общину в пространство социального эксперимента.

Общественные проекты, связанные с досугом и относящиеся к неформальному сектору (фонды по развитию регионального образования, попечительские советы, объединения типа «Родители в образовании», ассоциации выпускников, товарищества и клубы, терапевтические группы взаимопомощи, самодеятельная пресса, экологические инициативы, шефская помощь и сопровождение); формальный контроль здесь заменен взаимным согласием и доверием; работа в проекте не оплачивается, а необходимые издержки покрываются самими участниками или поступают в виде пожертвований от симпатизирующих.

Общественные и профессиональные проекты, реализуемые в неформальной подструктуре (детские общественные организации и движения, проекты в средствах массовой информации, интернет проекты, творческие объединения по разработке образовательных программ, новые формы работы культовых учреждений, изменения в институте армии как гражданского долга, проекты в сфере возрастной субкультуры, организация рекреации и досуга). Например: проведение международных, российских и региональных конкурсов художественных, письменных работ, интернет-конкурсов.

Синтетические проекты, реализуемые одновременно в сфере нескольких секторов (региональный пресс-центр «Образование», учебно-научный центр развития региональной системы образования); например: Международный центр образовательных инноваций (МЦОИ), созданный в 1995 году в РГПУ

им. А. И. Герцена с целью распространения в России педагогических идей европейских стран, в частности Голландии, Австрии и др. по таким областям, как разработка образовательных стандартов, управление образованием, альтернативные педагогические методики, разработка учебных планов для разнопрофильных школ, специальное образование, экологическое образование и др.; Ассоциация «Оренбургский университетский (учебный) округ», созданная в августе 2000 года для решения задач обеспечения преемственности и непрерывности развития системы образования региона в условиях всесторонней академической интеграции, разработки базовых компонентов региональной образовательной политики, организации сотрудничества ведущих ученых с коллективами экспериментальных образовательных учреждений.

Рассматривая вопрос жизнеспособности проектов г.о., следует оговорить, что к внутренним, эндогенным условиям, благоприятным для педагогической инициативы относятся следующие характеристики организационной структуры образовательного учреждения:

- гибкость организации, которая предполагает свободу и самостоятельность выбора действий, подкрепленные ответственностью за собственное решение и поведение помогают соотносить личные цели и интересы с целями ПС; совместная деятельность расширяет поле реализации творческой индивидуальности педагогов и обучаемых;

- плотность организации относительно низка, что предполагает оптимальное количество её членов, сокращение ступенек иерархической лестницы, промежуточных структур, элементов власти; это условие сочетается с максимумом, что педагогическая альтернатива существует до тех пор, пока отношения её участников не приобрели характер ролей-функций в иерархии формально выстраиваемых связей внутри самого образовательного учреждения;

- эффективный менеджмент;

- формирование необходимой культуры и создание атмосферы, где особой ценностью является способность к инновации, мобильность, инициативность, стремление к творчеству;

- качественное проведение аналитической и прогностической работы как предварительных этапов педагогического проектирования; стимулирование рефлексии педагогом процесса его профессиональной и индивидуальной самореализации;

- наличие «ресурсов развития», которые можно разделить на три группы: ресурсы «человеческого фактора»: кадровые

(состав и специализация участников проекта, их знания и опыт), мотивационные (ценностные ориентации, отношения и установки в профессиональной сфере), организационно-управленческие; научно-методические ресурсы: концептуальные, технологические, информационные; создание благоприятных условий для непрерывного образования педагогических работников рассматривается в качестве приоритетного направления в развитии самого учебного заведения; материальные и правовые ресурсы: нормативно-правовые, финансовые, материально-технические.

В социальной действительности логика и содержание этапов создания педагогического проекта (начало изменений, восприятие и отбор изменений, диффузия, трансформация, узаконивание изменений, рутинизация нововведений) предопределяются не только внутренними (эндогенными) для ПС учебного заведения факторами, но и внешними (экзогенными) факторами – мега-, макро- и мезоуровня. Историческими примерами реализации проектов г.о. могут послужить данные о возникновении и развитии Монтессори-образования (мегауровень – международное распространение, макроуровень – распространение в России, мезоуровень – проект в Оренбуржье) и коммунарской методики¹. Приведённые примеры позволяют говорить о существовании таких специфичных этапов, как «педагогическое забвение», «выход на уровень национальных образовательных доктрин», «интеграции педагогических сообществ». Тем самым, жизнеспособность и перспективы существования того или иного проекта не поддаются линейному планированию в силу того, что обусловлены как объективными, так и субъективными факторами.

При проведении анализа ситуации на мезоуровне по выявлению условий и перспектив создания и реализации педагогических проектов г.о. для получения необходимой информации использовались не только количественные, но и качественные методы организации исследования. Одним из подобных методов явилось интервьюирование авторов ряда проектов в разных сферах образовательной деятельности: руководителя частной авторской общеобразовательной школы, создателя школы восточных боевых искусств, руководителя регионального отделения международного общества Я. Корчака, заведующего читальным залом районной библиотеки, на базе которой были организованы и проведены различные образо-

¹ «...», 2005.- .317.

вательные проекты, учителя ИЗО, создавшего синтетический курс МХК и ИЗО на базе программы М. Н. Неменского. Респонденты выступили в качестве экспертов по вопросам состояния и перспектив педагогической альтернативы, так как все они имеют многолетний педагогический опыт, который и позволяет им успешно конструировать новые проекты.

Суждения экспертов, высказанные в ходе собеседования с ними,¹ позволяют сделать следующие обобщения:

– возникновение педагогического проекта г.о. непосредственным образом связано с особенностью субъективного восприятия его автором дилеммы «частная (бытовая, домашняя, личная) жизнь – публичная (общественная) жизнь»; проект является естественным результатом потребности его создателя реализовать свой личный опыт и жизненную позицию в интересах общества, не противопоставляя одно другому; проект позволяет его автору конструировать ближайший социум при помощи педагогических средств, при этом цели проводимых преобразований являются не только общественно ориентированными, но и личностно значимыми для самого педагога;

– создатели проектов стремятся не просто что-то подправить в сфере образования как таковой, а пытаются сформировать новую систему взаимоотношений в ближайшем социуме, беря за основу главный критерий – человек в своей жизни способен и должен быть относительно автономен от институтов власти и в тоже время иметь возможность участвовать в решении социальных вопросов, затрагивающих его и непосредственно, и косвенно. Повлиять на изменение сложившихся условий можно через гражданские инициативы, а также через механизмы и институты, уже функционирующие в обществе. Наиболее успешной стратегией здесь становится не реформа (как политическая воля власти) и не революция (как протест против политики властей), а постепенное «замещение», как бы оттеснение вновь создаваемой реальностью устаревшей социальной практики. Суть такой стратегии – изменить направление развития сообщества через институты образования, создаваемые «снизу». При этом упор делается не на необходимости изменения существующей системы, а, прежде всего, на необходимости изменить роль личности, которая в складывающихся обстоятельствах избирает иной образ жизни;

– реализуемый проект не является для его автора самоцелью, а выступает лишь формой и средством преодоления за-

¹ . . . : « -
»: , - : , 2004.-

данной ситуации и достижения определенных изменений в малом социуме, в личностно значимом «пространстве вытянутой руки». То есть автор проекта не создает «новое ради нового», и менее всего ориентирован на такую цель, а конструктивно преобразует то, с чем он не собирается мириться и сосуществовать, и преобразует это исходя из уже пережитого, освоенного, осознанного и субъективно принятого им как желаемого и должного. Проект для субъекта альтернативы – это поступок и состояние, выступающие естественным проявлением продуктивного действия, порождаемого индивидуальными особенностями психологического (содержательного) времени жизни педагога и обусловленного воспринимаемыми им актуальными связями наличной ситуации бытия через призму собственного витагенного опыта. А следовательно, альтернатива – это не только «запуск», «первотолчек», «импульс», – это «переход» к иному содержанию профессиональной деятельности, где вопрос стоит не столько «почему?», сколько «для кого и для чего?»; профессиональная деятельность педагога опосредуется его социальной активностью, сформировавшимся нонконформистским стилем жизни, потребностью в конструировании образовательной среды, критичностью к происходящему и принятием личной ответственности за реализуемые нововведения;

– жизнеспособность реализуемого проекта находится в прямой зависимости от способности и готовности его создателей эффективно управлять процессом конструирования образовательного пространства, что зачастую связано с достижением определенной психологической зрелости, когда в жизненном опыте педагога уже есть несколько циклов той педагогической деятельности, которую он стремится усовершенствовать в соответствии со своими установками, и с помощью которой пытается изменить качество отношений в своем окружении. Данное допущение позволяет утверждать, что жизнеспособный педагогический проект не может появиться в результате простого усвоения педагогом опосредованной информации (ознакомление с неким объемом информации в виде устных или письменных текстов, визуального ряда или формального тренинга), и более того – он не может быть «внедрен» директивно.

Рассматривая вопрос о перспективах педагогического проекта г.о., важно исходить из допущения, что субъект альтернативы создает «иной» контекст педагогической действительности, и это проявляется в возникновении специфических характеристик инфраструктуры ПС:

– долгосрочные личные взаимоотношения между участниками проекта (качество этих отношений не может быть «распространено» и «внедрено» технологичным путем, но может быть описано в художественной форме (например: повесть или мемуары));

– наличие в ближайшем окружении личностнозначимых для автора проекта сотрудников и последователей;

– оригинальные технологии (с одной стороны, они могут быть восприняты другими педагогами благодаря непосредственному участию или включенному наблюдению за ходом эксперимента или через проводимые автором новации тренинги и мастер-классы, а с другой стороны, определенные педагогические технологии могут быть представлены в виде научных текстов и тем самым доведены до сведения педагогического сообщества);

– артефакты в виде оригинальных средств образовательной деятельности или предметов обучающей среды (именно они выступают наиболее типичным объектом распространения новаций; при этом образовательные тексты как разновидность артефактов могут распространяться в полном или адаптированном вариантах);

– результаты совместной деятельности педагога и обучаемых в виде материальных продуктов взаимодействия, совместных мероприятий, реальных изменений в образовательной среде и в социокультурном окружении (они могут использоваться как объекты для научного исследования и анализа реализуемых проектов).

Реальность существования педагогической альтернативы связана с таким явлением как естественное противодействие ей со стороны органов управления образованием со всем присущим этой борьбе драматизмом судьбы как самих педагогов, так и создаваемой ими альтернативной педагогической действительности. Если проанализировать природу этого феномена на разных уровнях социальной действительности, то можно констатировать, что:

– драматизм судьбы педагогов-участников педагогической альтернативы предопределяется, с одной стороны, тем, что их профессиональная деятельность предполагает большие энергетические, «душевные» затраты, восполняемые за счет использования «совокупной энергии человечества», воплощенной не только в материальной и духовной культуре, но и в менталитете, приоритетах, обычаях, потребностях реального ближайшего социума, однако участник педагогического проекта зачастую ограничен в поддержке своего сообщества, так как его

деятельность по целям и содержанию выходит за рамки бытующих в сообществе стереотипов, тем самым ему приходится, во многом, полагаться только на свои собственные силы и интуицию; с другой стороны, участие в проекте предполагает глубокое сопереживание тому, что происходит с проектом; тот факт, что существование ПС характеризуется определенной цикличностью, повторяемостью педагогического процесса при полной или частичной смене состава обучаемых, свидетельствует о том, что практикующий педагог постоянно находится в ситуации «повторного вхождения в одну реку», и каждый раз это сопряжено с драматизмом «возврата» или даже «воскрешения», но уже на новом витке жизни самого педагога, ведь он всегда в этом случае «другой», «отличный от себя самого» за счет переосмысления собственных целей, переживаний и опыта последнего цикла;

– драматизм развития альтернативных проектов связан с тем, что они всегда выходят за рамки устоявшейся традиции, возникая и развиваясь в атмосфере доминирования определенных стереотипов и шаблонов, воспроизводимых и оберегаемых целой системой формальных институтов; тем самым альтернатива становится активной формой выражения сомнения в необходимости бюрократического управления и надзора; альтернатива, осознанно или нет, подрывает сами устои автократии, вертикальной иерархии и заданности социального поведения; сама идеология субъекта альтернативы не вписывается в ожидания чиновника, и когда первый, надеясь только на внутренние ресурсы, определяет тактику и стратегию осуществления своего проекта, второй стремится к восстановлению исполнительности и послушания; тот факт, что педагогические проекты г.о. с необходимостью вынуждены определенным образом вытеснять доминирующие представления и практику социального взаимодействия в сфере образования, рано или поздно приводит к ответному противодействию официальной системы, которая прибегает ко всем доступным ей способам ради собственного «выживания» и восстановления «статуса кво»: от полного запрета и забвения до формализации и мифологизации проекта через систему «распространения передового опыта», что позволяет теоретически адаптировать и практически нивелировать его до установок официальной доктрины;

– драматизм общественно-педагогических движений объясняется самой природой общественных инициатив: изначальный порыв энтузиазма у субъектов инновационной педагогической деятельности сталкивается с потребностью органи-

зации системной и длительной работы по преобразованию общественно-педагогической действительности, что предполагает институализацию движения, создание стабильной структуры, формализацию и бюрократизацию взаимоотношений её различных звеньев; при этом возникает определенный круг функционеров, заинтересованных в совершенствовании управленческой системы как таковой, что в конечном итоге приводит к перерождению самого движения, к модификации и интерпретации первоначальных идей, к унификации некоторых из них и, как результат, к выхолащиванию самой сути альтернативности как инновационной социальной деятельности.

Отмеченные выше проявления драматизма в судьбе педагогической альтернативы и её участников усугубляются целым рядом факторов, которые противодействуют возникновению и развитию педагогических проектов, а именно:

- низкий уровень жизни в социуме (порой ниже официального уровня бедности);

- низкие социальные потребности и ожидания представителей социума;

- чрезмерная регламентация педагогической деятельности «сверху»; восприятие администрацией учебного заведения своей формальной власти как ценности, превышающей по своей значимости ценности отдельных педагогов и целей обучаемых; каждодневный труд рядовых учителей превращается в некую повинность перед такой администрацией с жестким подсчетом «трудодней» и «заслуг» перед вышестоящими функционерами; обладание властными полномочиями расценивается как личное достижение, зачастую ничего общего не имеющее с ответственностью, и предполагает, в первую очередь, превосходство над подчиненными, получение всевозможных выгод из своего положения, и лишь во вторую – общее благополучие. Традиции восточной деспотии в сочетании с желанием жить по принципам западноевропейского прагматизма порождают в российской действительности ситуацию, в которой цель достигается любыми средствами («что мне хорошо, то и угодно высшим силам») без правовых ограничений, действующих в западном обществе, и без иерархии авторитетов, признаваемых в восточных культурах;

- недостаточность нормативного обеспечения и финансирования деятельности экспериментального образовательного учреждения; характерной для отечественной системы образования становится узкая прагматичность и коммерциализация образовательных услуг, когда учебные заведения постоян-

но находятся в схватке за собственное экономическое выживание. В ситуации, когда постоянно актуален вопрос «быть или не быть», заложенные в проект «добрые идеи» становятся чем-то из другой жизни, и лишь носят формальный характер некоей глянцевой ширмы для сложившейся практики или отдушины для фантазий и спекуляций в научных публикациях;

– центрация на одном из компонентов профессиональной деятельности (бюрократическая центрация на интересах администрации учебного заведения, конформная центрация на интересах своих коллег, эгоистическая центрация на себя самого, авторитетная центрация на интересах родителей или представителей обучаемого, технологическая центрация на требованиях организации учебного процесса);

– наличие и всемерное поддержание возрастных и функциональных каст в самом педагогическом коллективе; сегментная организация работы преподавателей вынуждает педагога ограничиваться кругом общения лишь с коллегами-предметниками или же находиться в «автономном режиме», руководствуясь собственным стилем работы в рамках преподаваемого предмета;

– событийная бедность общеобразовательных учреждений, деятельность которых сведена к организации обучения узкими предметниками по заданным дисциплинам;

– психологическая и методическая неподготовленность педагогов к проводимым изменениям, которые базируются, прежде всего, на изменении качества межличностных отношений; страх принятия ответственности, связанный с комплексом неполноценности, ощущением собственной интеллектуальной недостаточности, профессиональной некомпетентности, неуспешности;

– альтернатива объективируется в разных видах предметной деятельности и её результатах – «артефактах», что создает определенную зависимость проекта от обеспеченности и доступности определенных средств (например: Монтессори-материалы), а так же от возможности создания обучающей среды (например: строительство или аренда помещений);

– абсолютизация внешнего стимулирования, когда оценочная система становится для педагога основным инструментом поддержания социального неравенства и дисциплины через предопределение «интеллектуальной развитости» или «отсталости» обучаемых;

– моральное старение ресурсов педагогической системы (снижение квалификации персонала, невозможность даль-

нейшего использования методических средств и материально-технического оборудования);

- принадлежность обучаемых и педагогов к различным возрастным субкультурам (что характерно, прежде всего, для школьного образования);

- психологическая неподготовленность обучаемых к проводимым изменениям; боязнь необычных форм и содержания учебных заданий, необходимости вступить на новый путь межличностных отношений; нестабильный состав обучаемых;

- предубеждения среди обучаемых, связанные с негативным опытом обучения или обусловленные некомпетентным вмешательством авторитетных для обучаемого лиц;

- принудительные санкции по отношению к педагогическим инициативам со стороны институтов малого социума;

- для совместных международных педагогических проектов наиболее типичными трудностями выступают: слабая осведомленность российских учителей о реалиях европейского сообщества; отсутствие постоянной педагогической команды, выполняющей проект; отсутствие финансовой, организационной и информационной поддержки проекта местными и региональными властями; методическая и технологическая неготовность российских учителей к международным проектам; слабое знание иностранных языков.

Отсутствие в малом социуме благоприятных условий для проявления педагогической инициативы приводит к тому, что педагоги, способные к нововведениям, либо перестают действовать на благо сообщества, действуя только на себя или прекращая действовать в данном направлении вообще, либо меняют местожительство, или же пытаются изменить социальный контекст таким образом, чтобы воссоздать условия терпимости к инновационному поведению.

4.2. Участники педагогических проектов гуманистической ориентации

Логика этого параграфа исходит из утверждения о том, что объективные характеристики педагогического процесса в той или иной степени predeterminedены личностно-временными особенностями восприятия этого процесса его участниками. Фокус изучения образовательной ситуации в таком случае переносится на восприятие и оценку педагогом и обучаемым специфики образовательного контекста, логики и динамики его изменения, собственного положения в нем, эффективности

и перспектив участия в педагогическом процессе, а также оценки его соответствия интересам, потребностям и целям самих участников. Под участниками подразумеваются три основные группы: во-первых, это авторы проекта, затем – исполнители проекта (педагоги-участники) и, в-третьих, это участники-обучаемые.

С целью изучения особенностей субъективного восприятия проекта его создателями к исследованию были привлечены авторы различных проектов г.о. Основная цель привлечения их к исследованию состоит в том, что у каждого из них есть собственное идеальное представление того, ради чего проводятся преобразования – именно это и ценно в рамках изучения восприятия педагогической альтернативы на уровне конкретной образовательной ситуации. Оценивая полученные в ходе интервью суждения респондентов¹ можно сделать некоторые обобщения:

– авторы проектов критично и без идеализации описывают этапы своего жизненного пути. Отвечая на вопрос о наиболее ярких переживаниях последних дней и всего года, они перечисляли и оценивали события, произошедшие на самых разных социальных уровнях (передача по местному ТВ о проблемах ЖКХ города, командировка в рамках проекта за границу, интервью с Немцовым насчет грядущих выборов, репортажи об Иракской войне, взрыв в Московском метро, проблемы со здоровьем мужа, очередное изменение руководства в НТВ, смерть близкого человека, пятилетний юбилей Клуба семейного чтения «Услада» для родителей и детей, которые находятся по тем или иным причинам на домашнем обучении, поездка с воспитанниками на фестиваль вьетнамских боевых искусств в Москву и т.п.), воспринимая их целостно и в непосредственной связи со своей собственной жизнью;

– все респонденты воспринимают и описывают свои проекты как неотъемлемую и естественную составляющую собственной жизни. Тем самым можно утверждать, что субъект альтернативы выходит на уровень личной сопричастности с происходящим в ближайшем окружении; для него изменения в этом окружении напрямую связаны с собственным выбором, активностью и индивидуальной ответственностью;

– автор педагогического проекта выделяет, переоценивает и культивирует те аспекты педагогической действительности, которыми пренебрегают или недооценивают другие педагоги;

¹ . . . : « - . . . »: , . - : , 2004.- . 83-91.

– создатель проекта готов идти на риск и определенные лишения, в том числе и на отторжение со стороны официальных структур, ради проявления своего субъективного представления о должном. При этом он не стремится вписаться в существующую иерархию формальных ролевых отношений, самостоятельно определяя и выстраивая отношения с обучаемыми, коллегами, властными органами;

– в случае поддержки и распространения педагогического проекта его автор становится субъективно значимым для определенного профессионального педагогического сообщества, изменяя тем самым биографическую траекторию поддерживавших его педагогов и изменяя их возможности по преобразованию их собственного жизненного контекста;

– для осуществления проекта как социальной инициативы автор зачастую нуждается в сотрудниках, отбор которых исходит из следующих наиболее общих требований: личный контакт и принятие друг друга, готовность коллег «рисковать» и участвовать в подобном проекте, изначальная некоммерческая заинтересованность в своем участии, наличие опыта работы по специальности, определенный уровень владения содержанием и методами творческой деятельности, отношение к обучаемым как к носителям индивидуального жизненного опыта.

Тем самым, полученные результаты опроса подтверждают выдвинутую ранее гипотезу о том, что в процессе «запуска» – перехода человека к позиции субъекта педагогической альтернативы – ведущую роль играют такие факторы и предпосылки, как единство субъективного восприятия педагогом своей личной и общественной жизни, наличие опыта принятия самостоятельных ответственных решений в профессиональной сфере, сложившийся нонконформистский стиль жизни и своеобразие интерпретации человеком создавшейся жизненной ситуации через призму социогенного аспекта (и прежде всего, появление в ближайшем окружении значимого человека/людей, которые «не вписываются» в устоявшуюся картину мира и изменяют условия межличностного общения педагога с другими людьми), символического аспекта (изменения в системе ценностных ориентации, связанные с какими-либо биографическими событиями) и технологического аспекта (например: знакомство с «непривычными» формами, способами, методиками, целями и содержанием педагогической деятельности или приход в педагогическую профессию из других сфер деятельности).

Хронологически ситуация «запуска» (момента, выступающего своеобразным стимулом для конструирования ближайшего социума) является ограниченным во времени этапом жизни педагога. Этап «запуска» предполагает самоопределение автора проекта относительно того, «что?», «как?» и «ради чего?» следует изменять в своей профессиональной деятельности и в ближайшем социуме. Существенную роль в самоопределении педагога может сыграть педагогическая теория о сущности проектирования, о своеобразии педагогических проектов г.о., об управлении педагогическим процессом и отслеживании его результатов.

За этим этапом с необходимостью следует череда определенных поступков, логика которых зависит от того, какова сфера проектируемых преобразований и какую роль в этих изменениях отводит себе педагог: от автора-исполнителя собственного проекта до «генератора идей» в коллективе единомышленников. Сам проект становится для педагога выбором «личного пути» в профессиональной сфере, который может привести либо к новым достижениям, либо к неудаче, которая будет воспринята как «личный провал».

Как отмечалось ранее, педагогическая альтернатива, рассматриваемая как социальный процесс, с момента «запуска» проходит определенные взаимодополняющие стадии вплоть до того момента, когда она в той или иной мере вытесняет господствующие прежде предписания и стереотипы из социальной практики. Этот процесс представлен в работе совокупностью качественно неоднородных этапов, каждый из которых характеризуется своеобразием благоприятных или сопутствующих условий существования педагогической альтернативы.

Так на этапе «начало изменений» благоприятными предпосылками могут служить: поликультурный контекст и толерантность членов малого социума, нереализованная потребность в определенных образовательных услугах. Однако своеобразным «первотолчком» могут выступить и явно неблагоприятные условия, порождая протест против единообразия педагогической практики или оппозицию агрессивно внедряемой официальной доктрине.

А на этапе «восприятия, отбора изменений» благоприятными могут выступать такие обстоятельства как наличие в малом социуме достаточного количества людей, заинтересованных в проекте, создание группы педагогов-единомышленников, субъективно значимых друг для друга,

функционирование в рамках проекта «внутренней системы» профессиональной педагогической переподготовки.

На основе теории о сложноорганизованных системах этот этап можно описать через логику 4-х последовательных стадий ПС, а именно: озвучивание базовых положений проекта и первые шаги по его реализации; активизация педагогической самостоятельности; интеграция педагогических инициатив; совершенствование ПС образовательного учреждения на основе приобретенного опыта конструирования.¹ Каждая из выделенных стадий описывается следующим образом:

1 стадия. Точка бифуркации ПС (переломный момент развитая системы). Налицо создание ситуации, когда действующая ранее структура приходит к рассогласованию объективных и субъективных условий образовательного контекста. Исходя из сложившейся ситуации группа инноваторов среди возможных путей реорганизации выбирает гуманистическую ориентацию в развитии образовательного учреждения. Делаются первые попытки преобразования ПС.

2 стадия. Ещё не возможно предсказать, в какое новое состояние перейдет ПС образовательного учреждения. Инновационные процессы болезненны и встречают противодействие педагогов, администрации, обучаемых, отстаивающих сложившиеся стереотипы. Несмотря на это противостояние, ситуация характеризуется расширением возможностей для педагогической самостоятельности обучающихся. Усиливается влияние "инноваторов" на внутренние связи ПС образовательного учреждения, переориентация начинает отражаться на внешних связях учреждения.

3 стадия. Внутренняя структура образовательного учреждения обретает новый качественный уровень, проведенные ранее преобразования служат базой для интеграции совместной жизнедеятельности на основе реализуемых подходов. В силу начинают вступать закономерности развития ПС в соответствии с выбранной ориентацией.

4 стадия. Стабильное функционирование системы. Создана база развития для дальнейшего совершенствования внутренней структуры ПС и внешних связей образовательного учреждения.

При этом следует понимать, что существует непосредственная зависимость каждой последующего этапа от результатов, достигнутых на предыдущей стадии, так как ПС в своём

¹ , 1995. . 141-169.

развитии с необходимостью вбирает основные показатели, характерные для предыдущего её состояния.

За этапом «восприятия и отбора изменений» следует этап «прорастания», когда альтернатива выходит за рамки существования проекта «в автономном режиме». Благоприятными на этом этапе могут выступать следующие условия: создание такого научно-методического инструментария по обеспечению проекта, который может быть «заимствован» при осуществлении подобных проектов в других регионах; наличие экономических и правовых механизмов и средств «расширения» альтернативного проекта как социального института.

На этом этапе перспективы распространения проекта определяются совокупностью факторов, наиболее существенными из которых выступают следующие: относительные преимущества нововведения; степень сложности освоения; возможность апробирования до принятия окончательного решения; степень совместимости с усвоенными ранее технологиями и методиками; степень наглядности, благодаря которой результаты нововведения могут быть восприняты и оценены другими людьми. Распространение педагогической инновации по определению не может быть «внедрением» за счет нормативных предписаний. Этот процесс возможен лишь на основе заинтересованного свободного диалога с адресатами, так как для конкретного овладения каким-либо практическим знанием необходимо непосредственное участие и общение в процессе педагогического конструирования.

Любой субъект педагогического проектирования все свои социальные действия рано или поздно оформляет гражданско-правовым способом, соотносясь с действующим законодательством страны, местным законодательством региона, нормативными актами органов местного самоуправления территории, на которой социальная деятельность осуществляется. Возможно, в межличностных взаимоотношениях, при проведении разовой социальной акции или кампании, для реализации краткосрочного социального проекта формально-юридическая сторона этого дела не очень значима. Но для создания долгоживущих, претендующих на системные социальные влияния педагогических проектов, имеющих долгосрочные планы, правовое оформление инициатив становится не просто формальным актом, а элементом содержания социальной деятельности. Только обозначившись в правовом поле, создатели и участники проекта имеют шанс попасть в поле внимания государства. До этого момента они вне закона, вне правового поля, на котором только и строит свои взаимоотно-

шения государство с чем-то или кем-то ему внешним в социальной действительности.

Когда человек или коллектив сталкивается с задачей гражданско-правового оформления основных форм и направлений своей социальной активности, перед ним встает проблема освоения существующей нормативной правовой базы для выбора траектории своего проектного движения в существующем правовом пространстве. Реакцией на такое освоение зачастую является неудовлетворенность существующими нормами права, связанная с невозможностью изложить свои инновации на юридическом языке в рамках действующего законодательства. Такая реакция вызывает острое желание заняться немедленным законотворчеством под цели и задачи своей проектной деятельности. Однако, следует осторожно и скептически относиться к идее немедленного законотворчества для расширения возможностей личностного и коллективного социального творчества. Поспешное нормирование инноваций с непредсказуемыми в принципе социальными последствиями блокирует также и возможности самокоррекции автором своих экспериментов, перепрограммирования своей инновационной деятельности. Предпочтение здесь отдается эволюционным принципам развития, минимизирующим неизбежные сопутствующие разрушительные процессы, сопровождающие любые попытки создания, становления и развития нового.

Выход в нормотворческую и тем более законотворческую деятельность на разных (региональном и федеральном) уровнях – последнее, что должны задействовать создатели педагогического проекта. Единственным поводом к этому и моральным оправданием может стать полное исчерпание возможностей достижения проектируемых изменений в рамках существующих норм права. Такой подход предполагает толерантность и «экологичность» сознания как самих участников проекта, так и тех целевых социальных групп и сообществ, которые воспользуются плодами, либо испытают последствия реализуемой педагогической инновации. «Техникой безопасности» нормотворчества должен быть принцип «не навреди»: нормирование нового не должно закрывать возможностей становления иного нового.

Нормотворчество и, как его разновидность, законотворчество оправданы лишь тогда, когда новая норма принципиально направлена на расширение возможных вариантов социального творчества. Такой результат может быть достигнут только тогда, когда нормотворческая активность возникает не

как стремление к закреплению и консервации инновационных достижений, а как поиск принципов нормирования свободы социальных инноваций.

Спецификой этапа «узаконивание изменений» является то, что педагогическая альтернатива выступает не столько формой проявления оппозиции действующим социальным институтам, сколько способом поиска компромисса, формой совместной работы по преобразованию малого социума. На данном этапе благоприятными выступают такие условия, как существование действенных институтов гражданской самоорганизации, общественное правовое самосознание, демократизация институтов управления образованием.

Теперь рассмотрим восприятие педагогического проекта с позиции педагогов-исполнителей. Представленные ниже данные являются результатом использования различных методов научного поиска: от анализа опубликованных результатов психолого-педагогических исследований и данных социологических опросов до интервьюирования отдельных педагогов, работающих в экспериментальных образовательных учреждениях. Эти данные позволили создать «карты социальных институтов и элементов образовательного пространства» педагогов – участников проектов, а также хронологически выстроить их «образовательные маршруты», отражающие индивидуальные, возрастные и социальные особенности сложившейся образовательной ситуации.¹

В обобщенном виде собранная в ходе исследования информация свидетельствует о том, что по мнению самих учителей-участников педагогических проектов:

– цели и содержание их профессиональной деятельности находится в прямой зависимости от собственной компетентности и познавательной активности, от возможностей, способностей и личного опыта обучаемых, от организационных установок и системы контроля и «сопровождения» со стороны администрации учебного заведения;

– выбор экспериментального учебного заведения в качестве места работы предопределяется различными факторами, среди которых: желание устроить своего ребенка в данное учебное заведение, возможность работать по самостоятельно варьируемой программе, работа с субъективно значимыми людьми (человеком) с которыми поддерживаются дружеские отношения как в профессиональной сфере так и вне её; что

¹ . . . : « - »: , .- : , 2004.- . 168-181.

касается таких стимулов, как высокая заработная плата или перспективы профессионального, карьерного роста, то эти факторы менее всего задействованы в сложившейся практике создания и реализации педагогических проектов;

– возможности учителя решать вопросы организации образовательного процесса сводятся к узким рамкам отбора учебного материала и темпов его усвоения, но не распространяются на такие существенные сферы как отбор учащихся, формирование учебных групп, утверждение учебных планов, определение финансовых затрат образовательного учреждения;

– участие в проекте всегда сопряжено с определенными личными и профессиональными трудностями, с отстаиванием своей индивидуальности в неблагоприятных условиях образовательного контекста, а так же с решением противоречий, характерных для педагогической деятельности как таковой; к подобным противоречиям относятся: а) несоответствие между быстро меняющейся социально-образовательной ситуацией и сложившимся стилем и обычаями деятельности педагога; с одной стороны, привычный, отработанный временем подход к решению практических задач оптимизирует протекание деятельности, придает ей определенную направленность; но с другой, устойчивая система действий со временем «закрывает» педагога от творческих поисков, стереотипизирует его мышление; собственный опыт становится основой оценки инновационных поисков, проводимых коллегами; б) педагогическая деятельность требует постоянной активной работы сознания, в ней велика роль волевого стимула, и в тоже время во взаимоотношениях с обучаемыми большое значение играют «внерассудочные» факторы – эмоции и интуиция; поэтому педагог зачастую оказывается перед выбором: чем руководствоваться в своих поступках – разумом, вооруженным наукой, или интуицией, чувствами; в этом противоречии заложена одна из ведущих причин кризисов, конфликтов, «сгорания» людей, рискнувших начать эксперимент; в) в профессиональной сфере традиционно преобладает центрация на предмет и на уровень обученности по предмету; подобный уклон порождает пренебрежение к индивидуальным потребностям и особенностям обучаемого, а так же некоторую отстраненность от взаимодействия с родителями и представителями обучаемого;

– основным источником методической помощи и дополнительной профессиональной информации выступают: общение с коллегами, самостоятельное изучение литературы по специальности, поиск и отбор образовательных текстов и методиче-

ских пособий в интернет, чтение педагогической периодики; существенную помощь могут оказывать «внутришкольные» семинары, если они систематично и целенаправленно организуются администрацией учебного заведения;

– среди формальных институтов последипломного образования востребованы те учреждения, которые уполномочены выдавать квалификационные сертификаты по категориям профессионального мастерства, которые, в конечном итоге, определяют тарифную ставку оплаты труда преподавателя; в сложившейся практике фактически не существует выбора учителем форм, профиля и содержания последипломного педагогического образования.

Здесь важно учитывать то обстоятельство, что в сфере дальнейшего/последипломного образования педагог, сам выступающий в роли обучаемого, обладает, как правило, следующими характеристиками: он осознает свою самостоятельность; он ценит возможность выбора содержания, организации и форм обучения, посредством которых он стремится не только добиться поставленных конкретных целей, но и глубже понять свою жизнь; он оценивает учебную деятельность как способ решения своих жизненно важных проблем; он стремится к осознанию продуктивности учебной работы, причин своих успехов и неудач; он оценивает эффективность своей учебной деятельности с позиции уже имеющегося жизненного опыта (бытового, профессионального, социального); он стремится к непосредственной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств в своей деятельности; его учебная деятельность в значительной мере обусловлена социокультурными и профессиональными факторами.

Ценностное отношение к своему образованию у педагогов как обучаемых связано с их активностью в неформальном и информальном секторах общего образования и проявляется:

– в избирательном использовании телекоммуникационных источников получения и обработки субъективно значимой информации благодаря разнообразию телеканалов, печатных изданий, доступу в интернет;

– в посещении различных курсов, кружков и клубов, работа которых связана с пропагандой здорового образа жизни и направлена на практическое решение вопросов сохранения и восстановления окружающей среды и здоровья самих обучаемых;

– в расширении практики «внутренних» для коллектива учебного заведения курсов, которые ориентированы на создание благоприятных условий для общего развития работников

этого заведения, а не только их функциональной социализации и карьерного роста.

Полученные результаты позволяют утверждать, что в современном обществе, где подготовка профессиональных педагогов стала массовым явлением и для которого характерно определенное единообразие целей и содержания, предпосылками существования и развития педагогической альтернативы выступают следующие условия диверсификации профессиональной и последипломной подготовки:

– предоставление возможности студентам педагогических вузов прохождения практики в различных типах и формах образовательных учреждений, отражающих многообразие современных технологий, концепций и направлений в образовании и дающих студентам более объёмное представление о специфике и возможностях педагогической работы в современных условиях;

– создание новых способов профессионального сопровождения, в основе которых лежат такие подходы как активно-деятельностная форма освоения содержания, возможность выбора индивидуальной траектории освоения, диалоговый характер ретренинга, приоритет рефлексивного сознания (среди которых: дидактические мастерские, погружение и тренинги, дистанционное сопровождение и выездная группа (инновационно-педагогический десант), детско-взрослая экспертиза или гуманитарная экспертиза с привлечением внешнего эксперта как механизм запуска рефлексии в учебном заведении на основе переоценки преподавателями своего профессионального и личностного роста);

– использование возможностей образовательного туризма и системы телекоммуникационных связей для наглядного и непосредственного ознакомления с реалиями педагогической действительности в других частях современного мира.

Теперь рассмотрим особенности восприятия педагогических проектов и всего образовательного контекста обучающимися-школьниками. Начнем с данных, полученных в ходе социологических опросов, проводимых с 1993 по 2001 год у 5% старшеклассников школ разного типа, расположенных в центральных, «спальных» и пригородных районах Санкт-Петербурга. Результаты опроса свидетельствуют:¹

¹ . -2001 ():- .: ; , 2001: : ; 1993-2003 . /- .: , 2004; :

– среди наиболее значимых изменений в сфере образования можно выделить наметившуюся тенденцию на индивидуализацию как форму становления внутреннего мира обучающихся; к числу отличительных признаков первых поколений выпускников на рубеже 21 века относятся: вера в свои силы, признание «ближних ценностей», жесткий прагматизм устремлений, перевод ряда «антиценностей» в разряд предпочтительных критериев, определяющих реальное поведение молодых людей;

– интерес, увлекательность учебы как фактор учебной мотивации, очень высоко оцениваемый учителями, в реальном учебном процессе выражен неоднозначно; в целом, положительно оценивают его около 55% старшеклассников общеобразовательных школ, 63% учеников школ с углубленным изучением предметов и 66% учащихся гимназий и лицеев; этот показатель, определенно, связан с типом и статусом школы; на таком, в общем, благополучном фоне настораживают два обстоятельства: 1) ярко выраженный интерес свойственен существенно меньшей доле учеников – 8%, 13% и 15% соответственно; и 2) в общеобразовательных школах и школах с углубленным изучением предметов к 11-му классу, по сравнению с 9-м, он падает на 10-14%;

– выпускники последних лет более осознанно чем в предыдущие годы стремятся получить качественное среднее образование как гарантию поступления в вуз; в основе этой ориентации выпускников лежат, прежде всего, социальные мотивы и лишь в незначительной – познавательная мотивация, отношение к образованию как самоценности;

– школа уже не способна противостоять тенденции социального расслоения общества по имущественному признаку; существенным фактором дифференциации выступает статус школы: гимназии и лицеи всё в большей степени превращаются в элитарные образовательные учреждения; среди обучающихся в них больше всего выходцев из семей управленцев, финансистов, предпринимателей;

– образование лицеев, гимназий и частных школ привело к тому, что теперь существуют не только подготовительные курсы для поступления в ВУЗы, но подготовительные курсы для поступления в "элитные" средние школы: и за те, и за другие курсы, естественно, приходится платить;

– : / .
.- .- , 2001.

– многие старшеклассники так или иначе занимаются предметами школьной программы не только в школе, но и в разного рода дополнительных институтах, формы и качество которых различны, а масштабы распространения беспрецедентны; дополнительно занимаются постоянно 41% учащихся общеобразовательных школ, 49% из школ с углублённым изучением предметов, гимназий и лицеев; периодически прибегают к услугам дополнительного образования ещё до 30% учащихся всех типов школ; главной причиной и мотивом таких занятий учащиеся называют подготовку к поступлению в вузы; учитывая, что текущие затруднения в учебе являются причиной дополнительных занятий лишь в 14% случаев, следует признать, что большинство семей не считают уровень подготовки в школе достаточным для поступления в вуз и стараются обезопасить в этом отношении своих детей;

– большинство опрошенных (около 65%) положительно оценивают влияние дополнительных занятий на свою успеваемость в школе, и, очевидно, школьная успеваемость в определенной мере своими достижениями обязана именно им; по формам занятий (и, очевидно, результату) наиболее привлекательны для опрошенных курсы и малые факультеты вузов – около 30% ответов, факультативы в школе – 26% и домашние занятия с преподавателем (репетитором) дома – 16% ответов в целом по выборке; по типам школ: занимаются на факультативах в своих школах 25% старшеклассников общеобразовательных школ, 32% учеников школ с углубленным изучением предметов и 19% гимназистов и лицейстов; при вузе – соответственно – 26%, 35% и 31%; дома с репетитором – 12%, 21% и 17%; цифры показывают, что существенно чаще других во всех формах дополнительной учебы заняты ученики школ с углубленным изучением предметов; не случайно по многим параметрам эмоционального фона учебы их показатели, по сравнению с учениками общеобразовательных школ и гимназий, хуже – они в большей мере испытывают усталость, чувства беспокойства, неуверенности, опасности;

– в настоящее время складываются две взаимосвязанные модели старшей ступени школьного образования: одна из них – формальное обучение в школе, другая – институт репетиторства и прочих платных образовательных услуг; последняя из этих моделей интенсивно развивается: только в Петербурге на рынке образовательных услуг функционирует свыше трехсот фирм разного качества, и более половины государственных школ оказывают платные услуги учащимся;

– навык неформального и информального образования тесно связан с той социальной средой, в которой находится школьник; среди тех, кто благополучие в жизни связывает с образованием, значительное число сторонников неформальных форм образования;

– «знаниевая» ценность школьного образования стабильно лидирует в сознании молодых людей, отодвигая на второй план личностный эффект; успеваемость достаточно четко дифференцирует класс и определяет выбор учащимися сферы общения; при этом психофизиологическая «цена», которую приходится платить учащимся за учебные результаты и ежедневную перегрузку, остаётся высокой и даже возрастает во всех типах школ;

– на материалах различных исследований прослеживается устойчивое снижение оценок педагогического воздействия школы за период с 9-го по 11-й классы по многим параметрам школьной жизни и учебы; это падение (на 5-10% по разным показателям) происходит, несмотря на то, что после 9-го класса происходит отсев тех учащихся, кто не хочет далее учиться в школе или, по общему представлению, не имеет для этого достаточно способностей; таким образом, отсев после 9-го класса фактически не имеет других причин и последствий, кроме, может быть, дисциплинарных, потому что он не приводит ни к улучшению успеваемости, удовлетворенности, заинтересованности учебной работой, ни к сокращению дополнительных занятий, не усиливает влияния школы на развитие подростков;

– приходится констатировать общую тенденцию снижения роли школы и повышения роли других факторов по мере взросления подростков и перехода их в выпускные классы; судя по полученным данным, в таких областях социализации, как познание жизни и самопознание, у школы – в глазах учащихся – нет приоритета; почти 75% опрошенных считают, что их развитие в этих областях не связано со школой, около половины видят стимулы для культурного и гражданского развития во внешкольной среде;

– уменьшение социализирующего влияния школы влечёт за собой возрастающую значимость социума в социальном становлении молодых людей; современный тип «образованности» формируется под влиянием не столько «книжной», сколько «обиходной» и «телекоммуникационной» субкультур;

– восприятие собственного положения в учебном заведении характеризуется индифферентным отношением большинства старшеклассников к жизни школы и к возможностям её изменения;

– досуг выпускников гимназий и специализированных школ, а так же досуг «отличников» и «хорошистов» характеризуется большей избирательностью, проявлением индивидуальных вкусов и способностей; они активнее включаются в творческие, познавательные виды досуга (чтение, компьютер, музыка, живопись, посещение учреждений культуры), время же отводимое на развлечения значительно ограничено; они меньше смотрят телевизор, видео, практически не посещают кинотеатры; низкие результаты в учебе коррелируют с доминирующей развлекательно-рекреативной направленностью досуга;

– рейтинг по опросу родительского мнения о хорошей школе выглядит следующим образом (пять первых позиций):¹

Суждение о школе:	Рейтинг
Школа дает прочные знания для продолжения образования	1
В школе хорошо относятся ко всем детям, дети редко конфликтуют между собой	2
Школа престижна в районе, в городе	3
Школа развивает познавательные и творческие способности учащихся	4
Школа находится рядом с домом	5

Для изучения особенностей восприятия школьной жизни самими учащимися в рамках данного исследования было опрошено более 100 учащихся восьми учебных групп двух экспериментальных школ г. Оренбурга. Полученные данные были соотнесены с результатами исследования, проведенного областным институтом повышения квалификации учителей.² Анализ имеющейся информации позволил констатировать, что:

– абсолютное большинство опрошенных не стали бы менять свою школу на какую-нибудь другую, хотя посещаемая ими школа, как правило, расположена дальше от дома, чем некоторые другие школы; абсолютное большинство респондентов выступили против идеи заменить школьные занятия на домашнее обучение с родителями; большинство учащихся хотели бы влиять на подбор работающих в классе учителей, но не имеют такой возможности;

– у четверых из пяти опрошенных есть пространство в школе, которое они воспринимают в качестве «своего уголка», где они могут отдохнуть, пообщаться с друзьями или побыть одни (хотя зачастую называются места, которые едва ли были

¹

2003-2004

.- .:

, 2003.- . 110.

²

. www.oopkro/bank.ru

задуманы для этой цели архитекторами учебных зданий, например: «место за шкафом в конце класса», «моя парта», «туалет», «под лестницей», «площадка у окна», «раздевалка в классе» и т.п.);

– старшеклассники в своём большинстве (особенно учащиеся лицеев и гимназий) не удовлетворены отношением школы к их индивидуальным способностям; почти половина опрошенных учащихся считают, что в школе не знают об их наклонностях и предпочтениях или никому это не интересно; очевидно, этим обстоятельством обусловлен тот факт, что среди форм проведения досуга старшеклассников первое место занимает телевидение, второе место – музыка, третье – хозяйственные дела, и четвертое – чтение газет и журналов; а уровень интереса к посещению театра, церкви, к подработыванию крайне низок, ниже даже чем к "ничегонеделанию";

– для сознания современных старшеклассников характерно следующее противоречие: с одной стороны, они заявляют о готовности к общественно полезной деятельности, готовности помочь нуждающемуся, своему городу, селу, которая не всегда находит поддержку у педагогов, а следовательно, в дальнейшем может породить социальную апатию, равнодушие; а с другой стороны, им не чужды иждивенческие настроения, стремление при решении своих жизненных проблем уповать на помощь родителей. С одной стороны, наблюдается рост прагматизма и практицизма в оценке явлений и процессов современной жизни, с другой – инфантилизм, нежелание уже сегодня что-то делать, предпринимать конкретные действия, могущие обеспечить успех в будущем;

– прагматическая ориентация современных школьников выразилось в их представлениях о своем будущем: так около 1/3 опрошенных видят себя в будущем руководителями коммерческих предприятий; каждый пятый видит себя в кресле руководителя производственного предприятия, каждый седьмой – в должности экономиста, каждый десятый – в роли руководителя в сфере образования;

– незначительное число респондентов ценят патриотизм (8%) и религиозность (2%); тем самым, вопреки распространенному мнению о клерикализации современной молодежи, такая ценность как "религия, религиозность" не занимает высокого места в ранге жизненных предпочтений большинства школьников;

– пользуются услугами учреждений дополнительного образования в разных классах от 50 до 80% школьников; некоторая часть из них обращается к услугам репетитора, однако

влияние занятий с репетитором на своё развитие они оценивают как незначительное;

– признавая, что уровень обученности на данный момент, прежде всего, обусловлен профессионализмом учителей и собственными усилиями, а не финансовыми возможностями семьи, опрошенные всё же уверены, что их будущая судьба находится в прямой зависимости от материального состояния семьи;

– четверо из пяти отмечают, что многое в школе создано руками учителей и родителей; каждый второй считает необходимым улучшить учебные помещения и территорию, но при этом сами ученики отмечают, что они, как правило, не задействованы в «обживании» школы;

– семейным отношениям с братьями и сестрами отводится незначительная роль; на игру или общение с братом или сестрой респонденты отвели меньшее количество времени из всего перечня из 11 пунктов; частично это может быть объяснено тем, что в разных классах лишь у одного из семи опрошенных есть младшие братья, сестры (максимум в отдельных классах: у одного из трёх) и у одного из шести есть старшие братья, сестры (максимум: у каждого второго);

– приобщение к опыту «третьего» поколения в семье, постоянное общение с бабушками, дедушками доступны не каждому ученику, так как с бабушками, дедушками в одном доме проживают немногим более 20% опрошенных школьников;

– доступность информационных источников оценивается учащимися как высокая, так как почти у всех опрошенных есть домашние библиотеки и более 90% учащихся пользуются дома персональными компьютерами.

В ходе исследования были созданы «карты социальных институтов и элементов образовательного пространства» и «образовательные маршруты» учащихся, представляющих различные возрастные группы:¹

а) студенты второго курса юридического института (приём 2003 года), обучающиеся на отделении международного частного права, где около 30% учебного плана составляют предметы общегуманитарных дисциплин. Данное отделение является экспериментальным для вуза и уникальным для Оренбургской области, что ставит студентов данного отделения в некоторые особые условия обучения. Все респонденты рождены в 1987 году, а следовательно их сознательная жизнь совпала с перио-

¹ . . . : . . . « - . . . »: , . - : , 2004.-

дом кардинальных изменений в системе отечественного образования;

б) дети школьного возраста, проживающие в одном 220 квартирном доме в центре Оренбурга, в непосредственной близости от которого находятся следующие образовательные учреждения: два дошкольных ОУ, одна начальная школа, две общеобразовательные школы, две экспериментальные школы с повышенным уровнем сложности учебного материала, техникум информатики и вычислительной техники, военный институт противоракетной обороны, аграрный университет, дворец культуры и спорта, центр детской моды, несколько компьютерных игровых клубов, книжный центр и т.д.

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что образовательная среда (в нашем случае исследование проводилось только в городских условиях) обладает следующими существенными для обучаемого характеристиками:

– выбор учебного заведения (формальный сектор) предопределяется не столько местом проживания семьи или способностями учащегося, сколько социальными ожиданиями и предпочтениями родителей обучаемого; здесь же следует оговориться, что для определенной (хотя и не многочисленной) группы обучаемых основной причиной выбора альтернативной формы формального образования является то, что у них возникли серьёзные проблемы (неприятие сверстниками, проблемы с учителем, низкая обучаемость и т.п.) в «обычном» учебном заведении;

– тип школы и успешность в учении в определенной степени соотносятся с формой и содержанием досуговой деятельности обучаемого, с её избирательностью и разнообразием; разнообразие и интенсивность дополнительного образования во многом предопределяется желанием и волей родителей обучаемого, наличием у них образования и общей культурой; хотя в последние годы и материальные возможности семьи стали играть существенное значение в этой сфере;

– вероятность обращения детей к услугам институтов дополнительного образования резко возрастает, если эти услуги предоставляются на базе школы, в которой они обучаются;

– при относительном многообразии заведений и форм дополнительного образования в районе проживания или обучения респондентов приходится говорить об относительно низкой востребованности предлагаемых образовательных услуг, что может объясняться, с одной стороны, низкой информированностью населения (и прежде всего, родителей обучающихся) об имеющихся в ближайшем социуме институтах дополни-

тельного образования, а с другой стороны, стереотипизацией проведения досуга – пассивное времяпровождение у телевизора или компьютера;

– сознательный выбор чему и как учиться, свойственный взрослому человеку, менее актуален в полной мере в детско-юношеском возрасте, так как обучаемый в этом возрасте характеризуется: отсутствием самостоятельного (независимого) экономического, юридического, социального статуса; несформированностью основных физиологических, социальных, психологических черт (свойств); недостатком жизненного опыта в различных сферах своей активности; несформированностью ценностных ориентации;

– материальное положение семьи обучаемого не является определяющим условием разнообразия его досуговой деятельности; однако материальный достаток семьи проявляется в доступности «статусных» (коммерческих) форм дополнительного образования, в которых может участвовать обучаемый;

– родители, выбирая школу для своих детей, руководствуются, как правило, рекомендацией родных и знакомых, личным опытом или информацией, полученной в самом учебном заведении;

– абсолютное большинство родителей предпочитают для своих детей пятидневную учебную неделю в одну смену.

Что касается проектов в сфере образования взрослых, то анализ складывающейся здесь ситуации позволяет утверждать, что существуют определенные условия, которые раскрывают причину возникновения лишь единичных инициатив в сфере непрерывного образования:

– осознание личной значимости проекта возникает у взрослого человека лишь в процессе его собственного участия в образовательной деятельности, а значит, существует принципиальная проблема вовлечения взрослых в проект, так как участие в нём по определению является добровольным;

– в практику образования взрослых зачастую переносят технологии «школьного обучения» с ролевым разделением «экзаменатор – испытуемый», однако взрослый обучаемый стремится избежать такого разделения ролей, так как в условиях обязательного школьного образования у многих имеется негативный опыт «школярства»; подобный перенос технологий порождает центрацию на «знаниевую» составляющую учебного процесса, взрослый же, как правило, изначально стремится получить более прагматичное, прикладное содержание в ходе своего участия в проекте, так как абсолютное большинство

взрослого населения уже имеет если не высшее, то хотя бы среднее образование;

– взрослые старше 30 лет получили своё формальное образование в советский период, и они слабо приспособляются к условиям активного поиска и выбора институтов для своего дальнейшего образования;

– у большинства взрослых людей сложился негативный личный опыт жизни в условиях кардинальных социально-экономических пертурбаций, который приучил их не доверять новациям; поэтому взрослые, испытывающие потребность в дополнительном образовании предпочитают прибегать к услугам образовательных институтов государственного сектора, менее подверженным каким бы то ни было изменениям;

– ситуация в формальном секторе высшего образования, где последнее десятилетие ознаменовалось резким увеличением сферы частных услуг, создает в современной России прецедент, когда взрослые люди, нуждающиеся в дальнейшем образовании, вынуждены проходить полный курс обучения по дополнительной специальности, получая второе, а порой даже третье высшее образование;

– традиционный уклад жизни в малонаселенном сельскохозяйственном регионе сам по себе блокирует любые инновации в образовании взрослых: это и большие затраты времени сельских жителей на ведение натурального хозяйства, и установившиеся отношения и длительные личные контакты односельчан, которые определяют ориентацию на соблюдение традиций в сообществе и сохранение общепринятых форм проведения досуга.

Более того, приходится констатировать отсутствие сколь-нибудь оформившейся стратегии по созданию инфраструктуры общего образования взрослых, и ссылаться лишь на ситуативное проявление отдельных некоммерческих образовательных инициатив, возникающих в том или ином сообществе как реакция на возникающие проблемы и запросы малого социума, и приобретающих самые разные формы институализации: от ценностных центров (Общество Я. Корчака или Университетский образовательный округ), и школ саморазвития (школа восточных боевых искусств или клуб «Познай себя») до объединений с функцией психотерапевтической помощи для групп «социального исключения»: мигрантов, беженцев, заключенных и т.п.

Подводя итог всему, что было представлено в данном параграфе, еще раз озвучим утверждение о том, что перспективы педагогических проектов г.о., во-первых, predeterminedены

обстоятельствами и динамикой изменений в малом социуме и, во-вторых, находятся в прямой зависимости от субъективного восприятия участниками проектов складывающейся образовательной ситуации. А следовательно, прогнозирование путей развития педагогической альтернативы с необходимостью должно исходить из анализа педагогической действительности прежде всего на микро- и мезоуровне, и лишь через призму обстоятельств на этих уровнях можно оценивать специфику воздействия на существование педагогических проектов г.о. факторов более широкого образовательного контекста социума, региона и страны.

4.3. Исследовательский прогноз: эндогенный уровень

Изучение состояния и тенденций развития образовательной действительности в современной России и позволяет предположить, что и в детско-юношеском образовании, и в образовании для взрослых наиболее востребованными становятся проекты в рамках следующих направлений г.п.:

а) «образование через сообщество»:

– расширение проектов в сфере медиаобразования, ориентирующих на изучение закономерностей и овладение навыками и приемами использования и преобразования информации, предоставляемой СМИ и электронными средствами, а также конструирования на этой основе собственных образовательных контекстов членами сообщества; медиаобразование связано с информатизацией общества в широком смысле и может быть представлено такими проектами как телешколы, медиаклубы, школьные типографии, радиостанции и телестудии, образовательные теле- и радиопередачи;

– диверсификация функций университетов, превращение их в образовательно-культурные центры регионов, активно содействующих созданию на своих территориях обучающегося сообщества;

– активное освоение сферы рекреации и досуга через создание познавательных и развивающих форм проведения свободного времени; проекты по организации активных форм летнего отдыха; проекты в сфере спортивного и образовательного туризма;

– использование общеобразовательных школ как базы для дополнительного образования, с предоставлением услуг не только детям, но и взрослым;

– создание проектов по предоставлению «адресных» образовательных услуг на базе институтов сохранения и передачи культурной информации, таких как музеи, библиотеки, театры и выставочные залы;

– расширение влияния этнических образовательных учреждений и проектов, связанных с формированием и поддержанием национального самосознания в малом социуме;

б) культурологическое направление:

– распространение экологических проектов, ориентированных на практическое решение вопросов сохранения и восстановления окружающей среды в тесной взаимосвязи с вопросами здоровья населения, «миротворчества и обживания» пространства; проектная деятельность в этом направлении предполагает активное вовлечение различных заинтересованных инстанций и институтов – социальных движений, церкви, частного сектора экономики, некоммерческих организаций, учреждений неформального и информального секторов образования;

– проекты «образование для гражданского участия»: обучение демократии через оказание помощи различным категориям населения в преодолении проблем общеполитического переходного периода путём приобщения к новым знаниям и видам социальной активности, позволяющим адекватно ориентироваться в меняющейся социальной обстановке, представлять и защищать свои интересы, уважая права и интересы других людей;

– гендерные проекты, актуальность которых сводится к тому, что они призваны учитывать феномен полоролевого взаимодействия людей и ориентированные на формирование полоролевой культуры (или культуры межполовых отношений), которая выступает как совокупность нормативов, а также ритуалов и атрибутов полового поведения (половых стереотипов), характерных для определенного возраста, определяемых ценностным отношением большинства членов социума к личным качествам, позволяющим безошибочно идентифицировать сверстника или другого человека как представителя мужского или женского пола;

в) личностно-ориентированное обучение:

– проекты по реализации концепций «развивающего обучения» и «критического мышления»;

– проекты по профилактике девиантного поведения (подростковый алкоголизм, бродяжничество, воровство, проституция, наркомания и др.) в условиях, когда человек лишен семейной заботы и опеки (дома ребенка, колонии для несовершенно-

шеннолетних и т.п.); использование положений социально-педагогической виктимологии о развитии человека с физическими, психическими, социальными дефектами и отклонениями, а также тех, чей статус предопределяет в условиях конкретного общества неравенство или дефицит возможностей для устойчивого физического, эмоционального, психического, культурного, социального развития, самореализации человека; профилактика девиантного поведения характеризуется следующими установками: обретение положительного опыта социального поведения; создание «очеловечивающих» отношений, способствующих преодолению отчужденности и агрессии обучаемого по отношению к его окружению; это направление останется актуальным" до тех пор, пока в России, с одной стороны, не сложится преимущественный семейный тип (годы реформ разрушили существовавшие ранее нормы семейных отношений), а с другой, – не наступит экономической стабилизации на достойном для среднего россиянина уровне.

Если же говорить о проектах, ориентированных на взрослых людей, то в сфере общего образования актуальными могут стать:

- образовательные проекты по борьбе с бедностью, учитывающие специфику бедности в городе и деревне;

- проекты «третьего возраста», ориентированные на социализацию пенсионеров (например: клубы «Активное долголетие» или «Правовые знания для пожилых»);

- образование для инвалидов с применением технологий реабилитационной педагогики, в основе которой лежат идеи использования потенциальных сил, заложенных в эмоциональных состояниях человека, находящегося или пережившего экстремальные ситуации в зонах массового бедствия, вооруженных конфликтов, получившего тяжелую физическую травму и т.п., а также людей с врожденными физическими и психическими дефектами и отклонениями; создание эмоциональных ситуаций (ситуаций-катализаторов), ускоряющих или замедляющих актуализацию эмоциональных потенциалов личности, через вовлечение в психоролевое, музыкально-психологическое и цветопсихологическое сопереживание;

- частные/корпоративные образовательные проекты, создаваемые крупными компаниями в качестве «внутренних», «фирменных» проектов, которые ориентированы на создание благоприятных условий для общего развития работников данных компаний, а не только их функциональной социализации и карьерного роста.

Определяя перспективы педагогической альтернативы важно учитывать, что сосуществование вариативных институтов формального и неформального секторов общего образования в современной образовательной действительности порождает проблему двух полярных практик, применяемых обучаемыми: первая – индифферентное отношение ко всему, что является элективным, то есть необязательным относительно формальных стандартов образования; вторая – избирательное отношение к предлагаемым образовательным услугам, ориентация на непрерывное образование как процесс постоянного самосовершенствования, активное участие в учебной деятельности не только в стенах формальных институтов, но и в неформальном и информальном секторах. Именно второй тип поведения является благодатной почвой для существования педагогической альтернативы как таковой.

Все обозначенные выше направления педагогической альтернативы могут стать актуальными лишь настолько, насколько они смогут соответствовать тому обстоятельству, что педагогический проект, дабы быть конструктивным, не должен разрушать системообразующих факторов самой социальной общности, в условиях которой этот проект осуществляется, должен исходить из допустимых «пределов роста» этой общности на определенный момент её существования, а так же должен учитывать возможные риски образовательной деятельности.

Риск образовательной деятельности – это возможность (опасность) получения отрицательного результата, несовместимого с прогнозируемым, вследствие изменения условий образовательной среды под влиянием внешних и внутренних факторов.¹ Возможность подобных рисков связана с необоснованным применением тех или иных методов разрешения педагогической задачи при отсутствии полной уверенности в положительном результате. Риски образовательной деятельности могут быть обратимыми и необратимыми. К типовым ситуациям риска образовательной деятельности можно отнести:

– риск, что педагог, «исповедующий» гуманистические ценности, стремящийся их реализовать в работе с обучаемыми, нуждающимися в его профессиональной поддержке, неожиданно для себя и окружающих может оказаться виновником ухудшения социального самочувствия своих подопечных, так как пытается «принудительно организовать» их благополу-

¹

чие. Активное сострадание, гиперопека, «приручение» приводят к утрате обучаемыми необходимой и возможной самостоятельности, к убеждению в собственной беспомощности даже в ситуациях, раньше самостоятельно разрешаемых, или к сознательной изживенческой позиции. Уменьшение опеки в такой ситуации так же чревато осложнениями, так как возможна агрессивность воспитанников или, наоборот, их депрессия. Тем самым, гуманизация образования выступает как явление, не сводимое к процессу «очеловечивания» образовательного контекста по определенному шаблону, так как человек многолик, а динамика «культивирования» отношений между развивающимися людьми зачастую представляет собой непредсказуемый, неоднозначный процесс «с потом и кровью»;

– риск ухудшения здоровья участников образовательного процесса, если занятия вызывают у них физические и психические перегрузки;

– риск проявления эффекта агрегирования, который может быть связан: а) с экспансией более «престижных» проектов, что приведёт к ухудшению ситуации в других учебных заведениях подобного типа, так как происходит отток обучаемых и преподавателей, а оставшиеся не всегда могут предпринять какие-либо конструктивные действия ввиду изменения ситуации, вызванной уходом части людей; следствием является новое ухудшение положения, провоцирующее новый исход и очередное ухудшение; б) с изменением качества самих «престижных» проектов из-за количественного их разрастания, например, когда авторская школа из 200 человек «раздувается» без должной и длительной подготовительной работы до многотысячного коллектива, или когда результаты единичного эксперимента с небольшим количеством обучаемых «внедряются в широкую практику» и т.п.; в) с ростом коллективного недовольства участников проекта в ходе его реализации, так как в ситуации, когда полномочия и шансы каждого отдельного человека в сообществе возрастают, то увеличиваются и претензии каждого на достижение большего, чем то, на что он способен; г) с превращением образовательных услуг в придаток сферы досуга и развлечений, выстраиваемых по принципу «хочу – не хочу» или «надо, потому что так делают все», когда роль педагога сводится к требованиям рынка постоянно поддерживать интерес к своему проекту у реальных и потенциальных «клиентов»-обучаемых;

– законодательные риски, связанные с отсутствием процедурно-нормативных актов, обуславливающих способы и меха-

низмы реализации конструируемых форм и видов образовательных услуг;

- риск изменение состава исполнителей по реализации проекта, что может оказать влияние на качество содержания информации, на соблюдение основных концептуальных идей, сроков выполнения проекта;

- риск проявления неприятия со стороны других представителей социума и даже агрессии как формы нетерпимости к «иному» способу организации жизни; наибольшая вероятность подобного экстремизма существует по отношению к проектам, затрагивающим вопросы религиозного и национального самосознания и образования;

- риск не получить формального сертификата об образовании, если обучаемый пользуется услугами негосударственных образовательных учреждений, не имеющих по тем или иным причинам государственной лицензии на оказание подобных услуг, и тем самым «не вписаться» в уровень обученности, заданный рамками госстандарта.

Эти риски могут усугубляться определенными обстоятельствами малого социума, которые традиционно воспринимаются в качестве социальной угрозы. Если объединить наиболее типичные из этих угроз в группы в зависимости от их источника, то получим следующее:

- социальные угрозы, исходящие из семьи обучаемого (психопатология родителей и членов семьи; ссоры и конфликты между членами семьи, запугивание телесным наказанием);

- угрозы, исходящие из контактной группы, к которой идентифицирует себя обучаемый (негативный пример сверстников и членов учебной группы; подавление или отторжение сверстниками или членами учебной группы);

- угрозы, исходящие со стороны педагогов (физическое насилие со стороны преподавателей; низкая квалификация педагогического состава учебного заведения; информационное ограничение и «монополизация критериев истинности» со стороны преподавателей; психологическое насилие со стороны преподавателей (пренебрежение как последовательная неспособность обеспечить обучаемому необходимую поддержку, внимание и привязанность; жесткое психологическое обращение – системное унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание обучаемого; подавление за счет предъявления чрезмерных требований, не соответствующих индивидуальным возможностям; ложь и несоблюдение правил и обещаний со стороны преподавателя, нарушение доверия обучаемого);

– угрозы, исходящие из ближайшего социального окружения (общий низкий жизненный уровень в ближайшем социуме; нетерпимость к «иному» социальному поведению, отличному от «единственно верного»; отсутствие политики и механизмов социальной помощи; явное различие в социальном и экономическом положении членов малого социума).

Определение образовательного риска предполагает наличие возможности управления этим риском. На этом основании считается, что:

– для исключения риска возможной смены в составе исполнителей проекта в команду включают стажеров-«дублеров» или создают систему «внутрифирменного» обучения специалистов;

– для исключения законодательных рисков желательно создание инициативных групп, разрабатывающих поправки и изменения в существующие процессуально-нормативные акты об образовании; при этом характер принимаемых законов и норм должен быть запретительного свойства (перечисленное возбраняется, а всё остальное разрешается) для тех, кто предоставляет образовательные услуги, и предписывающего свойства (должно делать только перечисленное, а всё остальное возбраняется) для властных органов и их представителей;

– для исключения неблагоприятных последствий эффекта агрегирования следует исходить из постулата о том, что педагогический проект «живёт» пока существует постоянная обратная связь между всеми уровнями участников проекта, пока иерархические формальности в социальной организации минимизированы, пока содержание реализуемого проекта способно вбирать в себя позитивные элементы из других успешных проектов.

Относительно способов предотвращения или смягчения социальных угроз, существующих в образовательной среде можно предположить, что верное выявление источника угрозы, воспринимаемой обучаемым в своём окружении, позволяет организовывать социально-педагогическую помощь по решению этих проблем, и, прежде всего, через создание условий:

- культивирования отношения заботы и доверия в семье;
- подкрепления позитивных ожиданий семьи и людей из значимого для обучаемого ближайшего окружения;
- создания позитивного примера сверстников и членов учебной группы;
- совершенствования квалификации педагогического персонала учебного заведения;

– принятия, соблюдения и поддержания позитивных норм и правил всеми членами сообщества;

– разумное невмешательство в частную жизнь, подкрепленное правовой защитой;

– существования эффективных механизмов социальной взаимопомощи и поддержки;

– максимальное содействие достижению экономической уверенности и материальной самостоятельности членов социума;

– создание условий, в которых взрослые могут и желают постоянно продолжать своё образование (личностно-ориентированные обучающие программы, тренинги, стажировки и т.п.);

– создания общественных органов, где педагоги и обучаемые (их представители) могли бы предъявлять требования и претензии к администрации учебных заведений и местным органам управления образованием.

Что касается создателей и педагогов-участников реализации проектов, то они также подвергаются определенным рискам, а именно:

– риск отторжения автора проекта коллегами-педагогами, продолжающими работать в формально заданном режиме, к которому они уже приспособились;

– риск лишиться тех профессиональных льгот, которыми могут воспользоваться работники государственного сектора образования; этому риску подвергаются педагоги, идущие работать на постоянной основе в негосударственные образовательные учреждения;

– риск проявления неприятия со стороны большинства членов общины; этому риску подвергаются и обучаемые как участники «иногo» способа самоорганизации;

– риск «звездной болезни», которая может проявиться у педагогов, достигнувших определенных результатов в своих проектах и стремящихся любыми силами удерживать этот результат, зачастую превращаясь в наиболее жестких, непримиримых руководителей или коллег.

Возможные способы снятия обозначенных рисков:

– совершенствование общественно-государственной системы социально-педагогической поддержки и сопровождения образовательных инициатив на местах;

– создание открытой и доступной системы информирования населения об условиях и формах предоставления образовательных услуг различными институтами общего образования.

– управление риском «звездной болезни» у руководителей проектом связано, прежде всего, с потребностью в постоянной саморефлексии и самоисследовании (о которых уже говорилось ранее), которые способствуют критическому осознанию собственной профессиональной деятельности.

Теперь обозначим возможные сценарии развития ситуации с учетом тех образовательных и социальных рисков, которые могут возникнуть в каждом из прогнозируемых сценариев.

Сценарий 2.1. «Платные дополнительные услуги «отстающим»:

Создание системы по предоставлению так называемых дополнительных образовательных услуг, нацеленных на «доводку» уровня обученности по отдельным предметам и «добивание огрехов» формального сектора образования в интересах тех, кому нужен определенный балл успеваемости для перехода на очередную ступень образования.

Предполагаемые тактические риски:

– риск ухудшения ситуации в учебном заведении за счёт создания эффекта «чем хуже, тем лучше», когда одни и те же люди получают оплату за учебную нагрузку как урокодатели, а затем требуют дополнительного финансового поощрения за «дополнительное» индивидуальное консультирование своих же обучаемых во «внеурочное время»;

– риск появления псевдо-проектов, возникающих на короткий промежуток времени, технологично создаваемых с помощью PR компаний, критикующих традиционные формы обучения и рекламирующих некий новый «супер-метод», но в конечном итоге нацеленных на элементарное «изымание» денег из населения.

Снятие подобных рисков связано, с одной стороны, с озвучиванием и соблюдением определенного «Кодекса чести», в соответствии с которым становится безнравственной «двойная (двойственная) работа» учителей: формальная ставка – для видимости, дополнительно оплачиваемые занятия – на результат, а с другой стороны, с созданием эффективных общественных механизмов помощи и контроля за реализацией проекта, делающих нежелательным и невозможным практику подобного «двойственного» обучения.

Сценарий 2.2. «Введение образовательных чеков»: Введение единой системы именных образовательных чеков позволит государственным органам дистанцироваться от вопросов тактики в сфере общего образования за счет передачи всей ответственности на места и прежде всего на сами об-

разовательные учреждения, пытаясь задействовать рыночные механизмы хозрасчета.

Данный сценарий связан с риском формализации самой идеи о том, что «лучшие учебные заведения смогут финансироваться лучше», если на начальном этапе введения именных чеков не будут созданы равные финансовые, экономические, кадровые и процессуально-нормативные условия сотрудничества и конкуренции различных типов и форм организации образовательных институтов.

Способом предотвращения подобного риска может стать создание эффективных механизмов правового регулирования и общественного участия в процедуре перехода к индивидуально-чековой системе, что в свою очередь предполагает соблюдение определенных ограничений, которые смогли бы создать благоприятные условия для «совершенной конкуренции» в сфере образовательных услуг:

– во-первых, ни одно «учреждение» не может диктовать свои условия, монопольно определяя объем или рыночную цену «услуг»; ни один «потребитель» не может требовать особых условий от «учреждения» как поставщика услуг;

– во-вторых, определенная часть услуг должна быть унифицированной, в силу чего «потребителям» безразлично, у какого «учреждения» приобретать эти «услуги»; если это требование не выполняется, то «учреждение», предлагающее несколько отличные услуги, будет обладать некоторой рыночной властью, а следовательно, способно влиять на цену и объем предоставления «услуг»;

– в-третьих, необходима максимальная мобильность всех ресурсов; это условие называется «свободой входа и выхода из рынка», когда в ответ на ценовые сигналы все ресурсы в виде именных чеков могут беспрепятственно входить на рынок и покидать его;

– в-четвертых, свободный доступ к информации всем участникам рынка – «учреждениям», «потребителям» и «владельцам ресурсов», то есть органам, выдающим именные чеки.

Следует подчеркнуть, что совокупность всех перечисленных требований выступает как некая «идеальная конструкция», полностью соответствовать которой в реальных условиях рынка практически неосуществимо, однако, именно максимально возможный учет этих требований позволил бы избежать многих социальных и экономических рисков при введении системы именных образовательных чеков.

Не следует сбрасывать со счетов и тот факт, что данный сценарий предполагает акцент на установку «максимально

учитывать требования и запросы обучаемых», и тем самым порождает однобокий перекосяк в сторону ситуативных требований обучаемых и их представителей к обучающим, к их профессионализму, что в конечном итоге разрушает замысел любого педагогического проекта. А посему данный сценарий связан с риском текучести педагогических кадров, с риском, что требования и предпочтения обучаемых и их представителей, если они носят ситуативный характер и постоянно видоизменяются, порождая эффект, когда задаваемое в подобных обстоятельствах качество образования полностью расходится и даже противоречит универсальным требованиям, определяемым в национальном стандарте общего образования.

Сценарий 2.3. «Распространение проектов через освоение педагогических артефактов и средств обучения»:

Желание «добиться подобного результата применив подобные методы» порождает практику упрощенного понимания проектов, доказавших свою эффективность и жизнеспособность. И тогда коммунарская методика сводится к схематизации пяти «П» (совместное планирование, подготовка, проведение, подведение итогов и последствие), когда формальным способом отчетности выступает количество проведенных коммунарских сборов, а система М. Монтессори упрощается до наличия развивающих дидактических материалов, занятия по которым проводятся педперсоналом, который имеет лишь отдаленное представление о самой системе, но при этом всё образовательное учреждение может называться «школа Монтессори».

Риск подобного сценария вполне очевиден: создание порочной практики, когда обучающие, используя лишь педагогические артефакты, ассоциируемые с определенной концепцией или проектом, заявляют, что работают по той или иной «системе», и тем самым дискредитируют сам проект и его первоначальную идею.

Снятие и профилактика подобного риска связана, с одной стороны, с повышением информированности населения о реальном содержании и целях различных альтернативных педагогических проектов (что ограничит произвольное использование недобросовестными обучаемыми названий тех или иных известных проектов и систем), а с другой стороны, с созданием «внутрифирменных» систем подготовки и переподготовки педагогических кадров в соответствии с избранным в образовательном учреждении направлением г.п.

Послесловие

Представленные в работе данные свидетельствуют о том, что:

1. Гуманистическая педагогика есть исторически сложившееся направление в теории и практике образования, ориентированное на содействие индивидуальному развитию, личному становлению и позитивной самореализации субъектов образования через создание условий, отражающих признание за учащимся способности и права делать осознанный и ответственный выбор образовательного пути, через автономность учебного заведения и практикующего педагога по конструированию педагогического процесса в логике нравственных императивов, через общественную самоорганизацию по изменению малого социума педагогическими способами.

2. Ценностное ядро гуманистической педагогики представлено совокупностью концептуальных идей: реабилитации естественной жизни человека (природосообразность индивидуального развития, свобода как наличие некой избыточности форм и способов проявления активности, комплиментарность индивидуальных черт, учет самоценности каждого периода жизни и культурной взаимосвязи этих периодов); субъективного восприятия времени жизни и субъектности познающего сознания (познание как понимание, образовательный выбор, признание уникальности, незаменимости и непредопределенности жизненного пути, индивидуальное жизненное пространство, социальная ситуация развития); диалогичности природы человека (время жизни образовательных субъектов как их личная собственность, ценностно-смысловое равенство участников педагогического процесса, культурная обусловленность личностного становления); открытости образования и многообразия форм, средств и сфер воплощения гуманистических идей в педагогической действительности.

Степень и характер реализации этих идей в педагогических проектах различна, так как существуют пределы влияния и эффективности педагогических концепции, реализуемых в конкретных социокультурных и исторических условиях. В отечественной педагогической науке активно ведётся концептуальное обоснование таких направлений г.п. как личностно-ориентированное обучение, педагогика творчества, культурологическое и коммуникативное направления, образование в сообществе, образование на протяжении всей жизни.

3. Формой существования гуманистической педагогики выступает педагогическая альтернатива, которая представля-

ет собой отличное от доминирующего в образовательной действительности конструктивное видение педагогической проблемы и способов её решения, основанное на осмыслении социальной потребности в ином качестве образования, на своеобразном понимании сущности человека и особенностей его индивидуального развития, на предположении о возможности конструирования оригинальной педагогической системы, адекватной интересам и способностям обучаемых, на потребности реализовать авторский замысел в конструктивном преобразовании ближайшего социума педагогическими средствами.

Педагогическая альтернатива, рассматриваемая как механизм гуманизации образования, возникает в результате социальной инициативы (движение «снизу»), существует как оригинальная интерпретация социальной практики, научного поиска и педагогического опыта.

Непременным элементом педагогической альтернативы выступает проектирование как особого рода интеллектуальная деятельность, связанная с ценностным переосмыслением и переживанием потребностей в преобразовании действительности. Сущность проектирования в направленности на создание новых возможностей для развития деятельности по изменению образовательного института своими средствами.

Педагогическая альтернатива в своём становлении предполагает ряд этапов: начало изменений, восприятие и отбор изменений, диффузия, трансформация, узаконивание изменений, рутинизация нововведений.

4. Гуманизация образования предполагает системное изменение образовательной действительности, вбирающей в себя элементы на уровне образовательного контекста (внешние для системы общего образования обстоятельства), на уровне инфраструктуры системы образования, на уровне педагогической действительности (совокупности научной и практической деятельности, осуществляемая профессиональными педагогами-исследователями и педагогами-практиками), на уровне образовательного пространства индивидов и их образовательных маршрутов (см. Приложение, Таблица 13).

Изучение гуманизации образовательной действительности предполагает исследование объектов различных классов социальной сложности: на экзогенном уровне (социокультурные преобразования в обществе, общественные и педагогические движения, региональные системы образования) и на эндогенном уровне (учебное заведение, обучающие и обучаемые, «третьи стороны» в лице семьи воспитанника, ближайшего сооб-

щества, взаимодействующих с учебным заведением социальных институтов).

5. Гуманизация ассоциируется с такими социокультурными проявлениями в образовательной действительности как:

– расширение ментальных представлений об образовании через призму концептов «индивидуальное развитие» и «свобода»; укоренение в общественном и педагогическом сознании отношения к институту образования как к «порождаемому», создаваемому и «обживаемому» пространству, в котором человек получает стимул и предпосылки к позитивному разворачиванию своей индивидуальной сущности исходя из своих особенностей, способностей, жизненного опыта и предпочтений;

– переориентация смысла и приоритетов педагогической работы с социально-прикладной сферы (образовательные стандарты, технологизация обучения, социальная работа как механизм «социальной смазки») на бытийно-человеческую, духовную сферу; качественные изменения в представлениях о педагогической реальности, о деятельности педагога, способного вместе с обучаемыми трансформировать образовательное пространство;

– создание образовательной среды, в которой, с одной стороны, оптимальным способом учитываются принципиальные характеристики содержательного времени жизни взаимодействующих субъектов педагогического процесса, а с другой стороны, целостно реализуются концептуальные идеи гуманистической педагогики; развитие образовательных потребностей и ожиданий у представителей социума;

– интеграция работы учреждений формальной, неформальной и информальной подструктур образования при соблюдении принципа вариативности и автономности образовательных учреждений; становление доступной, целостной, гибкой образовательной системы, ориентированность на потребности, интересы и проблемы человека на протяжении всей его жизни; становление институтов непрерывного образования.

6. Перспективы гуманизации отечественного образования находятся в прямой зависимости от условий мега- и макроуровней и связаны с демонополизацией политической жизни и диверсификацией социальных институтов в стране; популярностью и поддержкой в обществе демократических ценностей и ориентиров; эффективностью разграничения полномочий между центральными, региональными и местными органами управления системой образования и максимальной передачей тактических вопросов на места, а так же созданием вариативных форм партнерства в определении стратегии и тактики

образования всех заинтересованных сторон: педагогической науки, общественных институтов, государства, рынка; становлением институтов гражданского общества и повышением их роли в определении образовательной политики и способов её реализации в регионе; диверсификацией институтов и форм подготовки и переподготовки педагогических кадров.

7. Анализ ситуации, сложившейся в образовательной действительности двух регионов страны – Санкт-Петербурге и Оренбургской области – позволяет констатировать, что основными аспектами региональности образования выступают следующие характеристики района: "периферия – столица", "город – село", "культурно-исторический центр – новостройка", "центральный или пограничный район", "регион-донор или дотационный район", "этнически однородный или многонациональный социум". Изучение и сопоставление специфики двух обозначенных регионов (см. Приложение, Таблица 14) свидетельствует о том, что факторами, благоприятными для гуманизации образования выступают следующие региональные условия:

- информационное и эстетическое насыщение образовательного пространства в районе; развитие форм и содержания дополнительных образовательных услуг;

- формирование общественно-педагогического движения, которое объединяет в регионе работу: научных педагогических школ; учреждений профессионального педагогического образования; кафедр и лабораторий вузов; научно-исследовательских центров; педагогических ассоциаций при высших учебных заведениях; экспериментальных и авторских учебных заведений; общественных объединений, представляющих образовательные потребности различных социальных групп населения; объединений и фондов по поддержке образовательных инициатив; местной педагогической прессы; издательств по выпуску научной, учебной и методической литературе; информационных центров, собирающих, обрабатывающих и распространяющих информацию по вопросам образования в регионе;

- распространение механизмов поддержки образовательных инициатив, открытого проведения конкурсов и фестивалей образовательных программ с участием общественности, попечителей; проведение компаний по сбору дополнительных средств для реализации педагогических проектов.

8. Гуманизация образования на уровне учебного заведения рассматривается как становление «педагогической системы гуманистической ориентации». В качестве оснований кон-

цепции создания педагогической системы гуманистической ориентации, представленной в работе, выступают представления о содержательном (психологическом) времени жизни, о персонализации взаимодействия обучающего и обучаемого, о принципах возникновения и развития педагогической альтернативы, о природе, возможностях и ограничениях проектирования педагогической системы, об автономии учебного заведения.

9. Педагогическая система гуманистической ориентации как исследовательское поле предстаёт в четырёх измерениях: идеальное (дефиниции, цели, структура, функциональные характеристики элементов, заложенные в проекте системы, индикаторы эффективности системы); нормативное (нормы, ценности, ориентиры и идеи педагогической теории, воспринятые педагогическим сознанием); интеракционное (иерархия взаимодействия педагогической системы как социальной организации); возможное (восприятие динамики и перспектив развития педагогической системы её участниками, их жизненные шансы, связанные с гуманизацией образования).

10. Процесс создания педагогических проектов гуманистической ориентации раскрывается через последовательность следующих взаимообусловленных этапов: ситуация «запуска» как биографическое событие в жизни автора проекта, анализ проектной ситуации, прогнозирование, конструирование и обоснование автономности ПС, экспертиза проекта как подтверждение автономности ПС.

11. Формы и содержание реализуемых педагогических проектов гуманистической ориентации находятся в прямой зависимости от субъективного восприятия участниками проекта, и прежде всего его создателями, складывающейся образовательной ситуации.

Личность создателей проектов гуманистической ориентации характеризуется совокупностью черт, среди которых: своеобразие субъективного восприятия времени жизни (они выделяют, переоценивают и культивируют те аспекты образовательной действительности, которыми пренебрегают или которых недооценивают другие педагоги), сформировавшийся нонконформистский стиль жизни, социальная активность, личная причастность с происходящим в ближайшем окружении, наличие опыта принятия ответственных решений в профессиональной сфере, наличие опыта педагогической деятельности в той сфере, которую они стремятся усовершенствовать в соответствии со своими установками, и с помощью

которой пытаются изменить качество отношений в своем окружении.

В методологической ситуации, складывающейся в отечественной педагогике, и которую можно назвать ситуацией методологического и теоретического плюрализма крайне острым становится вопрос о нравственных критериях отбора исследовательских достижений в качестве знания, достойного распространения и социальной поддержки. Сталкиваясь с многообразием исследовательских программ, концепций и методик, практикующие педагоги вынуждены отдавать приоритет тем или иным программам, осуществлять сознательный выбор между различными концепциями, теориями и методами. Именно в выборе, постоянно осуществляемом в педагогическом конструировании, и выражается аксиологическая ориентация создателей и участников педагогических проектов. Вне такого ценностного обоснования своих педагогических проектов не может осуществляться ни выдвижение инициатив, ни содействие инновационной деятельности в общем образовании. Тем самым одной из основных проблем гуманизации образования выступает оценка статуса педагогической альтернативы и границ допуска отклонения, которые должны совпадать с гарантиями безопасности и достоинства как участников создаваемых проектов, так и представителей ближайшего социума.

12. Характеристиками гуманитарной экспертизы педагогических систем являются: открытая, гибкая исследовательская стратегия, описание педагогической действительности в ее многообразии, использование исследователя в качестве «инструмента познания» реальности, концентрация на субъективном видении участниками своей социальной ситуации, ориентация на определенные концепции и подходы, существующие в рамках гуманистической педагогики, психологии и социологии.

Эксперты не могут обойтись без объективно существующих, воспринимаемых и оцениваемых обобщенных показателей, которые и определяют специфику ПС ГО. В качестве подобных показателей выступают: во-первых, показатели и свойства, которые отражают витальные качества человека, характеризуют восприятие им самого себя и его отношение к собственной жизни (это жизненный ресурс, личностный иммунитет, рефлексивность, смыслотворчество), во-вторых, это характеристики восприятия человеком окружающего мира и соответствующего выражения своей активности в предметной деятельности и общении (критическое мышление, эмоционально-эстетическая отзывчивость, личностное участие, от-

ношение заботы и доверия, позитивная самореализация). Эти показатели могут быть использованы как по отношению к обучаемому, так и к обучающему. Три других показателя предполагают изучение личности обучающего: духовность, альтруизм и профессиональная зрелость.

13. Изучение состояния и перспектив гуманистической педагогики в современной России позволило представить исследовательский прогноз развития отечественного образования на эндогенном уровне («Платные дополнительные услуги «отстающим», «Распространение проектов через освоение педагогических артефактов и средств обучения», «Введение образовательных чеков») и экзогенном уровне («Государственное управление», «Специализация школьного образования», «Коммерциализация образовательных услуг», «Клановое разделение сообщества», «Эффект самообслуживания педагогической теории»). Разработанные варианты прогноза могут быть использованы для оперативного снятия нежелательных последствий и предвосхищения возможных социальных, образовательных и организационных рисков инновационной педагогической деятельности, среди которых риск формализации самой идеи гуманизации образования; риск нарушения принципа равной доступности образования из-за возрастающего экономического, информационного и кадрового неравенства в регионах; риск расширения практики создания элитарных учебных заведений формального сектора, недоступных для большинства населения, с жесткими требованиями отбора, которые явно или негласно ориентированы на принадлежность к определенным социальным или этническим группам.

14. Представленные в данной книге результаты научного поиска могут быть использованы в системе педагогического образования при чтении курса лекций по сравнительной педагогике, философии образования, истории педагогики, а также в научных исследованиях и разработках по проблемам непрерывного образования и социальной деятельности, при проектировании образовательных инноваций, в процессе становления общественных институтов по разработке вопросов образовательной политики на уровне региона, муниципалитета.

Приложение

Таблица 1. Негосударственные дневные общеобразовательные учреждения России (на начало учебного года)¹.

	95-96 уч. год	96- 97 уч. год	97- 98 уч. год	98-99 уч. год	99- 2000	2000- 2001	01-02 уч. год	02-03 уч. год	03-04 уч. год
Число ОУ	525	540	570	568	607	635	662	683	707
Число учащихся (тыс.)	46	47	50	50	53	61	66	68	69
Из них:									
Начального образования									
Число ОУ	141	119	108	82	86	78	68	66	71
Число учащихся (тыс.)	6	5	4	3	3	3	2	2	2
Основного общего образования									
Число ОУ	83	107	97	115	103	97	94	82	76
Число учащихся (тыс.)	6	9	7	8	7	7	7	6	5
Среднего (полного) образования									
Число ОУ	301	314	365	371	418	460	500	535	560
Число учащихся (тыс.)	34	33	39	39	43	51	57	60	61

Таблица 2. Численность учителей общеобразовательных учреждений в России (тыс. человек) на начало учебного года².

Обозначения:

1 - государственные и муниципальные ОУ

2 - негосударственные ОУ

	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04
1	1516	1579	1641	1683	1705	1797	1798	1796	1787	1751	1718	1701	1666
2	-	-	8	10	12	13	14	14	15	16	17	18	18

¹ См. Данные государственной статистики по экономике образования. //Вопросы образования, 2004, № 1.- С. 279-302.

² См. Данные статистики о персонале образовательных учреждений. //Вопросы образования, 2004, № 3.- С. 288-307.

Таблица 4. Комплексные показатели, выявляемые при проведении гуманитарной экспертизы образовательного института, и методики их отслеживания.

показатель	структурные компоненты	диагностические методики (примеры)
<p>жизненные ресурсы и личностный иммунитет</p> <p>* биологический иммунитет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - энергия (питание и информационно-смысловое поле) - временная составляющая (возраст и резерв жизненного времени) - природные преимущества (способности, состояние здоровья, пол и т.п.) <p>* социальный иммунитет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - технологические преимущества (доступность и степень владения орудиями, средствами, механизмами и т.п.) - социальные преимущества (социальное окружение, имеющееся образование, социальный статус, жизненный опыт в виде усвоенной информации и обретенных навыков проявления активности) <p>* психологический иммунитет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - потребности, интересы, притязания, убеждения, ценностные ориентации, эмоциональные отношения, удовлетворенность - саморегуляция (произвольное изменение смысла действий, приводящее к ответственному изменению побуждения к данному поведению) 		<p>методика изучения механизмов психологической защиты Келлермана-Плутчика (Индекс жизненного стиля (ИЖС) шкала личностной тревожности (А.Т.) (Опросник Сиилбергера)</p> <p>диагностика темперамента. (Тест-опросник Г.Айзенка)</p> <p>исследование психологической структуры темперамента. (Опросник Б.Н.Смирнова)</p> <p>опросник "Стилевая саморегуляция поведения" (В.И. Морозанова)</p> <p>самооценка психической устойчивости в межличностных отношениях (М.В. Секач, В.Ф. Перевалов, А.Г. Лаптев)</p> <p>методики «Сила нервной системы», «Уравновешенность нервной системы», «Подвижность нервной системы»</p> <p>методика «Шкала тревожности» Дж. Тейлор</p> <p>методика оценки эмоционально-волевых качеств</p> <p>методика определения уровня нервно-психической устойчивости (анкета «Прогноз»)</p> <p>методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, И Р. Даймонда</p> <p>методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Праге</p> <p>определение характерологических особенностей личности (опросник Текса)</p> <p>методика «Нарисуем свой характер»</p> <p>тесты «Образ мира», «Автопортрет», «Рисунок семьи», «Несущее животное», «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», «Дом. Дерево. Человек»</p>

<p>Эмоциональная и эстетическая отзывчивость</p>	<ul style="list-style-type: none"> - расположенность к принятию другого человека таким, каков он есть; - ценностно-смысловое равенство педагога и обучаемого; - умение понимать других людей и верно оценивать их действия в ходе общения; - способность адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние и выбирать по отношению к каждому из них такой способ обращения, который, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться; - понимание или невраждебное отношение к юмору; - способность устанавливать и поддерживать тесные, глубокие личные связи избирательного характера - спонтанность как способность воспринимать и ценить красоту природы, людей, процесса и результатов их творческой деятельности; - эстетическое сочувствие; - художественно-творческая активность 	<p>тест-опросник эмпатических тенденций, разработанный А.Меграбином и Н.Эпштейном</p> <p>методика диагностики межличностных отношений Т. Лири</p> <p>методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений Дж. Морено</p> <p>опросник аффилиации</p> <p>диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)</p> <p>изучение способности к самоуправлению в общении</p> <p>диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко)</p> <p>диагностика межличностных отношений (А.А. Рукавишников)</p> <p>диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.)</p> <p>определение стиля межличностного взаимодействия (С.В. Максимов, Ю.А. Лобейко)</p> <p>наблюдение (изучение объекта в естественных для него обстоятельствах),</p> <p>анкета " Изучение творческого потенциала" (А.С. Шаров),</p> <p>диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник)</p> <p>методика экспертных оценок творческой активности.</p>
<p>рефлексивность</p>	<ul style="list-style-type: none"> - самооценка (способность осмысливать, изучать, анализировать посредством сравнения образа своего «я» с какими-либо событиями, личностями, спекулятивными обобщениями); - самоуважение, самоутверждение 	<p>методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов и В.В. Пономарева),</p> <p>интерпретация внутреннего мира другого человека, вербальная диагностика самооценки личности</p> <p>самооценка творческого потенциала личности</p> <p>изучение способности к самопознанию с помощью опросника «Что значит познать себя?» (по А. И. Красило).</p> <p>изучение самооценки при помощи методики ранжирования</p>

критическое мышление	<ul style="list-style-type: none"> - субъектная интерпретация жизненного опыта, - рефлексивную постановку вопросов, - выявление и проверку предположений, - предоставление разумных и обоснованных аргументов, - открытость новым идеям, - применение знаний для принятия решения задач в изменяющихся условиях, - использование разнообразных смыслов и подходов, - исследовательские навыки 	<p>методика Векслера; школьный тест умственного развития (ШТУР) (Гуревич, Акимова, Борисова, Козлова, Логинова, Зархин)</p> <p>диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)</p> <p>диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)</p> <p>диагностика коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)</p> <p>диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии</p> <p>диагностика принятия других (по шкале Фейя)</p> <p>диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла)</p> <p>экспресс-диагностика доверия (по шкале Розенберга)</p> <p>методики «Сложные ассоциации»; «Матрицы Равена»; «Анализ отношения понятий»; «Выявление общих понятий»; «Количественные отношения»; «Интеллектуальная лабильность»; «Значение слов»; «Комбинаторные способности»; «Количественные отношения»; «Исключение понятий»; «Выявление общих понятий»; «Аналогии»</p>
самоактуализация	<p>* личностное участие:</p> <ul style="list-style-type: none"> - высокая степень внутренней автономии и личной ответственности, - развитое чувство достоинства, - позитивная оценка успешности своих действий, - положительное отношение к своему участию в жизни общества, - потребность со-бытия именно в данном сообществе, - конструктивное прогнозирование дальнейшего сотрудничества 	<p>самооценка реализации жизненных целей личности (Н.Р. Молочников)</p> <p>диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина)</p> <p>тест смысложизненных ориентаций (Дж. Крамбо, А. Махалик, адаптация Д.А. Леонтьева);</p> <p>определение жизненных ценностей личности (Must-test) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова)</p> <p>самоактуализационный тест (Э.Шостром, модификация А.Я. Гозмана и М.В. Кроза),</p> <p>методика по изучению тенденций человека к повышению личностной значимости (А.С. Шаров);</p> <p>диагностика реальной структуры ценностных ориентации личности (С.С. Бубнова)</p> <p>выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей старшеклассников (методика «КОС-1»)</p>

<p>самоактуализация (продолжение)</p>	<p>ничества</p> <ul style="list-style-type: none"> * позитивная самореализация: - действительное восприятие реальности и уверенная ориентировка в ней, - распространение чувства «я» на окружающую образовательную среду, - продуктивность, вменяемость и своевременность предметной активности, - принятие личной ответственности за принятые решения и соответствующие им поступки, - расширение сферы ответственности своей жизненной активности * обретение смысла жизни (смыслотворчество): - ценностные ориентации; - жизненная позиция 	<p>тест описания поведения К. Томаса</p> <p>методика личностного дифференциала</p> <p>тест «Незаконченные предложения»</p> <p>16-факторный личностный опросник (тест Р. Кеттелла)</p> <p>методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО)</p> <p>методика «Карта интересов»</p> <p>экспериментальная методика «Ценностные ориентации личности (ЦОЛ)»</p> <p>методика «Ценностные ориентации» М. Рокича</p> <p>изучение некоторых индивидуальных тенденций саморазвития при помощи теста смысловых ориентаций (СЖО) (по Д.А. Леонтьеву)</p> <p>методика словацкого психолога Т. Тарочковой «Жизненные цели»,</p> <p>тест американских авторов Д.Сьюпера и Д.Невил «Шкала ценностей»,</p> <p>опросник Олпорта-Верона-Линдсея,</p> <p>шкала субъективного благополучия</p> <p>наблюдение (изучение объекта в естественных для него обстоятельствах),</p> <p>анализ результатов деятельности (учебные тетради, поделки, дневники, рисунки, записи, видеозаписи, коллекции и т.п.),</p> <p>анализ личных документов или «документов жизни» (личные дневники, письма, фотографии, рисунки, записки, видеозаписи, коллекции и т.п.),</p> <p>история жизни (сбор фактов, восстанавливающих этапы жизни отдельного человека, воспринимаемых им самим, или же логику возникновения и существования некой социальной микрогруппы или педагогической системы с позиции ее членов),</p>
---	--	---

<p>духовность и альтруизм</p>	<ul style="list-style-type: none"> - наличие опыта принятия самостоятельных ответственных решений в профессиональной сфере, - добросовестность, - неконформистский стиль жизни, - проявление эмпатийности в профессиональной деятельности, - потребность в оказании помощи тому, кто попал в затруднительное положение, - эмоциональная устойчивость, 	<p>диагностика социальной эмпатии, диагностика личностной установки «альтруизм-эгоизм» методика «шкала совестливости» (В.В. Мельников, А.Т. Ямпольский), 16-факторный опросник Р. Кеттелла, проективная методика ТАТ, тест О.Ф. Потемкиной (диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере), методика межличностных отношений Лири, тест-опросник Кроника, интроспекция (самонаблюдение), самоотчет,</p>
<p>профессиональная зрелость</p>	<ul style="list-style-type: none"> - педагогическая направленность личности (эмоционально-позитивное отношение человека к педагогической деятельности и активно-оптимальная вовлеченность в эту деятельность) - профессиональная самоактуализация (процесс и механизм осознанного, адекватного и активного самопроявления личности педагога в его деятельности) - автономность, независимость внутреннего мира, оценки процессов и результатов своей профессиональной деятельности 	<p>диагностика управленческих ориентаций (Т. Санталайнен), экспресс-диагностика организаторских способностей, диагностика стилей педагогического общения, самооценка профессионально-педагогической мотивации, интегральная удовлетворенность трудом, диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева), определение уровня конфликтостойчивости, наблюдение (изучение объекта в естественных для него обстоятельствах), анализ результатов деятельности, интерпретация внутреннего мира другого человека, история жизни (сбор фактов, воссоздаваемых им самим, или же логику возникновения и существования некой социальной микрогруппы или педагогической системы с точки зрения ее членов), анализ личных документов или «документов жизни» (личные дневники, письма, фотографии, рисунки, записки, видеозаписи, коллекции и т.п.),</p>

Рекомендуемая литература (к Таблице 4):

1. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя / Дис. на соиск. уч. ст. док. пед. наук. - Новосибирск, 2002.
2. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя / Дис. на соиск. уч. ст. док. пед. наук. - Москва, 2000.
3. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Опросник уровня субъективного контроля. - М. : Смысл, 1993.
4. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. - М., 1994.
5. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования : методическое пособие. - СПб. : СПбГУПМ, 2003.
6. Бугрименко Е. А., Венгер А. Л., Политова К. Н., Сушкова Е. Ю. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. - М., 1992.
7. Бэнкс Дж. А. Мультикультурное образование : цели и измерения // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ, 1996, Выпуск № 4. - С. 15-19.
8. Возвращение детства. - М. : Городской центр «Дети улиц», Знание, 2000.
9. Волков Б. С., Волкова Н. В. Методы изучения психики ребенка. - М., 1994.
10. Грязева В. Г. Экологическая психология и развитие творческой личности - Челябинск, 2000.
11. Дереклеева Н. И. Классный руководитель : Основные направления деятельности. - М.: Вербум-М, 2002.
12. Диагностики изучения личности младшего школьника // Начальная школа. - 1994. - N 1. - С. 16-18; N 8. - С. 4-8.
13. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера. - М., 1981
14. Зак А.З. Диагностика мышления детей 6-10 лет. - М., 1993.
15. Изучение личности школьника учителем / Под ред. З. И. Васильевой, Т. К. Ахаян, М. Г. Казакиной, Н. Ф. Радионовой и др. - М. : Педагогика, 1991.
16. Калуве Л. Развитие школы : модели и изменения / Пер. с англ. Е. Н. Максимовой. - Калуга : Калужский институт социологии, 1993.
17. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М., 1984.
18. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. - СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.
19. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.
20. МакВильямс Н. Психоаналитическая диагностика. - М., 1999.
21. Мелик-Пашаев А. А. К вопросу об использовании методики «группировка» для изучения художественного развития // Новые исследования в психологии . 1986. - № 1.
22. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986.
23. Методы и методика социально-педагогического исследования / Под ред. С. Г. Вершловского. - СПб. : ИОВ РАО, 1999.
24. Методы исследования невербального мышления: Сборник текстовых методик / Под ред. И. С. Якиманской. - М., 1993.

25. Мотков О.И. Психология самопознания личности. - М., 1993.
26. Панов В. И. Одарённые дети: выявление - обучение - развитие // Педагогика, 2001. №4, с.20-43.
27. Потемкина О. Ф. Способ составления психологического портрета и автопортрета. - М., 1993.
28. Психологическая диагностика способностей при индивидуализации обучения / Под ред. Шадрикова В. Д., Дружинина В. Н., Колесникова В. Н. М., 1995.
29. Психическая саморегуляция в педагогическом процессе / Под ред. И. Е. Шварца. - Пермь: «Звезда», 1977.
30. Психологическая диагностика в системе образования и прав ребенка. /«Круглый стол» редакции журнала «Человек» и Института человека РАН // Человек, 2000, № 6.- С. 67-75; 2001, № 1.- С. 74-87.
31. Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества : Сб. научн. тр. / Отв. ред. Д. И. Фельдштейн. - М. : Издательство АПН СССР, 1990.
32. Психолого-педагогические методики по изучению уровня развития экологического мышления и отношения к природе у педагогов и школьников. Выпуск 18. - СПб. : ИОВ РАО, 1994.
33. Региональная система оценки качества образования (аналитический отчет). - СПб. : СПб АППО, 2005.
34. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : Учебное пособие. - М., 1995.
35. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности /Под ред. В.А.Ядова. - Л., 1979.
36. Семенова В. В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию.- М.: Добросвет, 1998.
37. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. - Ярославль, 1991.
38. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. - М. : ИПП-ИСП, 2000.
39. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. - М., 1994.
40. Тэмпл Р., Дорки М., Амен В. Тест тревожности. - М., 1992
41. Флэйк-Хобсом К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. / Под общ. ред. М. С. Мацковского. - М., 1993.
42. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий. – М., 2005
43. Шовкомуд Е. А. Эмоциональная отзывчивость // Советская педагогика, 1991, № 3.- С. 79-83.
44. Шульга Т. И. Банк методик по изучению личности школьников (в 3х частях). - Пятигорск, 1993.
45. Шульга Т. И. Психологические основы формирования воли: Пособие по спецкурсу. - Пятигорск, 1993.
46. Энциклопедия практического самопознания. - М., 1994
47. Я, ты, мы в зеркале познания: Сборник методик. - М., 1995.
48. Якиманская И., Рыжухина И. Предмет анализа – субъектный опыт. // Директор школы, 1999, № 8. - С. 53-60.
49. Яньшин П. В. Цвето-социометрия как метод социальной психологии : Учебно-методическое пособие. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002.
50. Ясвин В. А. Экспертиза образовательной среды. - М. : "Сентябрь", 2000.

Таблица 6. Число дневных общеобразовательных учреждений г. Санкт-Петербурга¹.

	90-91 уч. год	95-96 уч. год	2000-01 уч. год	2001-02 уч. год	2002-03 уч. год
государственные ОУ	642	710	734	742	734
негосударственные ОУ	-	46	70	70	70

Таблица 7. Распределение школ по районам г. Санкт-Петербурга (данные за 2000 год).

п/п	Районы	Гимназии и лицеи	ОУ с углубленным изучением предметов	Общеобразова- тельные школы	Коррекционные ОУ
1	Адмиралтейский	2	13	17	5
2	Василеостровский	4	11	14	1
3	Выборгский	8	12	34	4
4	Калининский	8	13	27	2
5	Кировский	5	14	27	2
6	Колпинский	3	2	16	2
7	Красногвардейский	6	18	16	4
8	Красносельский	7	4	27	0
9	Кронштадтский	0	1	6	0
10	Курортный	0	5	7	1
11	Ломоносов	1	0	4	0
12	Московский	3	11	24	4
13	Невский	7	9	37	4
14	Павловский и Пушкинский	2	5	12	2
15	Петроградский	7	4	11	1
16	Петродворцовый	1	2	8	1
17	Приморский	5	15	21	2
18	Фрунзенский	7	14	27	1
19	Центральный	9	14	20	2

¹ См. Образование в России - 2003: Статистический сборник.- М.: Госкомстат России, 2003.

Таблица 8. Основные показатели Санкт-Петербурга по негосударственным общеобразовательным учреждениям на начало учебного года¹.

	1995/ 96	2000/ 01	2001 / 02	2002/ 03	2003/ 04
Число негосударственных учреждений	46	70	70	70	69
в том числе по типам:					
начального общего образования	9	7	4	4	4
основного общего образования	11	8	9	5	5
среднего (полного) общего образования	26	55	57	61	60
Численность учащихся в негосударственных учреждениях, всего человек	3963	6147	6753	6573	6119
в том числе по группам классов:					
1-4	1686	1551	1695	1653	1709
5-9	1639	3160	3446	3162	2652
10-12	638	1436	1612	1758	1758
Число учреждений, получивших лицензию	43	69	68	68	66
в % к общему числу	93,5 %	98,6 %	97,1 %	97,1 %	95,7 %
Число учреждений, прошедших аккредитацию	3	18	20	21	27
в % к общему числу	6,5	25,7	28,6	30,0	39,1
число негосударственных учреждений по видам:					
гимназий	5	8	8	5	6
лицеев	2	3	5	5	5
колледжей	1	-	-	-	-
конфессиональных школ	4	5	5	5	5
других	34	54	52	55	53
Численность учащихся, получивших аттестат об основном общем образовании, человек	225	644	625	868	964
Численность учащихся, получивших аттестат о среднем - (полном) образовании, человек	313	547	712	877	955

¹ Здравоохранение, образование, культура в Санкт-Петербурге и Ленинградской области в 2003 году: Статистический сборник.- Спб.: Петростат, 2004.- С. 66.

Число педагогических работников всего, человек	1232	2011	2041	2089	2002
из них имеют образование:					
высшее	1047	1779	1840	1870	1814
незаконченное высшее	44	41	60	54	46
среднее специальное педагогическое	120	155	117	137	123

Таблица 9. Информация о сети учреждений дополнительного образования детей в Санкт-Петербурге (на 01.01.2003 г.). Нумерация районов та же, что и в таблице № 1.

№ район а	Всего детей в районе	Число учреждений		Число объединений	В том числе на базе других ОУ	В них занимается, чел.	В том числе на базе других ОУ	% участия в дополнительном образовании	
		2002 г	2003 г					2002 г	2003 г
1	20192	8	8	1349	331	18609	5038	87,3	92,2
2	18930	5	5	1058	288	13212	3877	65,0	69,8
3	39991	16	16	1732	610	22005	8565	54,9	55,0
4	41095	5	5	1096	118	14854	1942	33,7	36,2
5	32856	6	6	751	340	10672	5435	28,8	32,5
6	18557	3	3	450	184	6114	2464	30,1	33,0
7	30648	3	3	455	88	9363	1365	29,1	30,6
8	27907	2	2	425	177	5053	2349	16,9	18,1
9	4855	5	5	319	57	4430	882	84,2	91,3
10	6644	10	10	658	291	9065	4333	133,3	136,4
11	4133	4	4	316	16	4066	2313	98,9	98,4
12	24837	6	6	772	297	11602	4783	41,4	46,7
13	44890	6	6	941	292	14790	4658	30,3	32,9
14	12546	3	3	353	79	4878	1185	39,2	38,9
15	14910	2	2	308	59	3770	930	22,7	25,3
16	7696	5	5	403	171	5799	2252	68,3	75,4
17	41518	5	6	1097	303	14558	4188	31,1	35,1
18	35489	5	5	781	180	11635	2681	31,7	32,8
19	27664	5	5	737	193	8933	2799	31,6	32,4

¹ Петербургская школа накануне 2003-2004 учебного года.- Спб.: Комитет по образованию, 2003.- С. 82.

Продолжение Таблицы 9.

№ района	технического творчества		Спортивно-технических		эколого-биологических		туристско-краеведческих		спортивных		художественно-творческих		культурологи-ческих		других	
	Число объединений	В них занимается, чел.	Число объединений	В них занимается, чел.	Число объединений	В них занимается, чел.	Число объединений	В них занимается, чел.	Число объединений	В них занимается, чел.	Число объединений	В них занимается, чел.	Число объединений	В них занимается, чел.	Число объединений	В них занимается, чел.
1	124	1572	7	87	67	882	43	590	481	6701	484	6155	79	1068	64	1554
2	108	1341	11	124	8	111	16	209	277	3873	517	6336	40	506	81	712
3	11	150	15	195	34	497	35	408	729	9186	713	9150	26	378	169	2041
4	60	714	26	358	10	188	61	854	288	3524	504	7498	68	694	79	1024
5	90	1472	8	123	59	746	66	902	121	1713	216	2946	20	271	171	2499
6	41	548			61	1057	65	849	133	1586	89	1181	58	851	3	42
7	68	900	28	376			30	547	13	2740	247	3881	5	95	64	824
8	28	377	17	217			55	544	115	1405	123	1500	14	174	73	866
9	43	556	10	133	11	165	5	101	102	1484	93	1273	8	99	47	619
10	12	187			1	45	12	171	327	4354	244	3404	22	389	40	515
11	30	368	4	48	16	208	32	438	102	1258	105	1374	2	25	25	347
12	127	1413	32	370			35	574	217	3466	311	4918	17	345	38	516
13	67	840	9	116	6	85	78	1168	343	5875	375	5820	24	289	44	597
14	11	150			60	524	39	577	83	1097	130	1952	4	50	36	528
15	20	260			31	441	8	135	67	1114	124	1594	56	196	2	30
16	77	1247	29	269	8	133	30	383	141	1927	91	1301			27	539
17	77	777	54	640	37	530	3	45	182	2639	612	8306	75	933	57	688
18	42	484	41	498	36	500	47	668	96	2105	390	5900	58	703	71	777
19	16	166			38	464	50	701	151	1740	408	5015	9	124	65	723

Список радиостанций Санкт-Петербурга в зависимости от объема их ежедневной аудитории (на 2001 год):

Радио России (1 кнопка или УКВ), ГТС - Радио Петербург (3 кнопка), Европа Плюс, Русское радио, Радио Студио, Радио Петроград Русский Шансон, Радио Максимум, Радио Балтика, 91.1 FM Канал-Мелодия, Маяк, Эльдорадио, Радио Шансон 104.4 FM, Радио Рекорд, Радио Рокс, Радио Хит 90.6 FM, Радио Модерн, Радио Монте-Карло, Радио Ретро, Радио Петербург Ностальжи, Эхо Москвы из Петербурга, Радио Свобода, Радио Эрмитаж (90.1 FM), Радио Ленинград из С-Петербурга, Радио FM 107, Радио Северная Столица, Невская Волна, БИ-БИ-СИ, Радио Мария, Немецкая Волна, Голос Америки

Наибольшую аудиторию собирают программы следующих телеканалов:

ОРТ, Петербург - 5 канал, 6 канал СПб (СТС), РТР, ТНТ, NBN (ТВЦ), ТВ-7 (Детский проект), ТВ-3 - Россия, Культура, НТВ, Невский канал (АСТ), МузТВ, Региональное телевидение (RenTV), ТВС (Медиа-Социум), MTV

Приложение

Таблица 10. Основные показатели общего образования (детско-юношеский сектор) по Оренбургской области: формальная и неформальная подструктура.

	2001/02 уч. год		2002/03 уч. год		2003/04 уч. год		2004/05 уч. год	
	ВСЕГО	в т.ч. село						
Всего школ, в т.ч.:	1595	1366	1577	1347	1534	1306	1506	1280
-начальные	400	388	383	371	352	342	331	321
-основные	418	383	414	378	399	367	394	365
-средние	777	595	780	598	783	597	781	594
Всего учащихся, в т.ч.:	322638	160711	306071	154356	285570	142746	264266	131278
-начальные	8833	5320	8248	4741	7306	4009	6449	3451
-основные	29513	21331	27946	20332	24537	18441	22220	16929
-средние	284292	134060	269877	129283	253727	120296	235597	110898
А именно:								
Гимназии	11		12		12		14	1
Количество учащихся в гимназиях	9095		9283		9243		9544	64
Лицеи	6		7	2	9	4	10	4
Количество учащихся в лицеях	4785		5151	570	5393	977	5591	1009
ОУ с углубленным изучением предметов	82	34	87	35	91	34	59	27
Количество учащихся в ОУ с углубленным изучением предметов	13226	3167	10799	2590	13371	1808	21231	1763
Школы-интернаты общего типа	7	1	8	2	7	2	7	2
Кол-во уч-ся в школах-интернатах общего типа (уч-ся с огранич. возможн. здоровья)	2001	550	2029	661	1787	692	1673	654
Кроме того:								
ОУ для детей с девиантным поведением	1	1	1	1	1	1	1	1

	2001/02 уч. год		2002/03 уч. год		2003/04 уч. год		2004/05 уч. год	
	ВСЕГО	в т.ч. село						
Кол-во уч-ся в ОУ и классах с девиантным поведением учащихся	30	30	31	31	20	20	27	27
ОУ для детей с огран. возм. здоровья	27	10	27	10	28	9	27	9
Количество учащихся в ОУ и классах с огран. возм. здоровья	5451	1519	5232	1278	5167	1306	5945	1995
в том числе в классах	2264	609	1941	372	2165	602	3073	1273
вечерние (сменные) общеобразовательные школы	29	15	28	10	27	10	28	16
Учащихся в вечерних школах	6761	2928	7000	2474	6559	2660	6233	3018
Детские дома	13	8	14	8	15	8	15	8
Количество воспитанников в детских домах	993	526	1041	544	1133	554	1093	538
Учреждения доп. образования	135	62	137	60	141	65	146	65
Количество занимающихся в УДО	303927	110309	290485	104302	279663	103647	266366	85913
Всего педагогов	27614	17963	27374	17938	26889	17690	26030	17145

Дополнительные образовательные программы в УДОД Оренбургской области (на 01.01.94 г.)

а) по направлениям образовательной деятельности

	Всего программ	Научно-технич.	Спорт-технич.	Физ.-спорт.	Худ.-эстет.	Турист.-краевед.	Эколого-биолог.	Военно-патриот.	Социальн.-пед.	Культу-ролог.	Естеств.-научн.	Другое
Всего	5429	345	92	414	2455	511	238	234	487	382	267	4
Относит. величина, %	100%	6%	2%	8%	45%	9%	4,4%	4,3%	9%	7%	4,9%	0,1%

б) контингент детей по направлениям образовательной деятельности

Всего (человек)	Направления образовательной деятельности										
	Научно-технич.	Спорт-технич.	Физ.-спорт.	Худ.-эстет.	Турист.-краевед.	Эколого-биолог.	Военно-патриот.	Социальн.-пед.	Культуролог.	Естеств.-научн.	Другое
200380	12389	1875	22262	86447	13841	7242	9686	15760	18426	6098	6354
100%	6%	1%	11%	43%	7%	4%	5%	8%	9%	3,0%	3,2%

в) сведения по сроку реализации и по форме организации содержания образования

Всего программ	По сроку реализации				По форме организации содержания					
	Кратко-срочные	До 1-го года	До 2-х лет	От 3-х лет и больше	Одно-профильные	Интегрированные	Комплексные	Модульные	Сквозные	
5429	145	1007	2771	1506	3071	1013	882	308	155	
0%	3%	19%	51%	28%	57%	19%	16%	6%	3%	

г) по уровню усвоения и по возрастному этапу реализации

Всего программ	По уровню усвоения			По уровню реализации			
	Обще-развивающие	Специализированные	Профориентированные	Дошкольный	Начальный	Основной	Средний
5429	3384	1103	942	445	1021	2542	1422
100%	62%	20%	17%	8%	19%	47%	26%

д) сведения о контингенте детей по годам обучения

Всего детей	1 ^{го} года обучения	%	2 ^{го} года обучения	%	3 ^{го} года и более	%
200380	100974	50%	64158	32%	34802	17%

е) сведения по типу программы и по целям обучения

Общее количество УДОТ	Всего программ	По типу программы					По цели обучения					
		типовые	авторские	модифицированные	адаптированные	познавательные	научно-исслед.	соц. адаптация	проф. прикладн.	спорт.-оздоровит.	развит. худ. одарённых	досуговые
57	5429	1071	443	3443	472	1703	166	325	1162	690	1098	270
Относит. величина, %	100%	20%	8%	63%	9%	31%	3%	6%	21%	13%	20%	5%
		По типу программы					По цели обучения					

Приложение

Таблица 12. Расходы региональных консолидированных бюджетов на образование, взвешенные, тыс. руб. на душу населения, 2001 г.

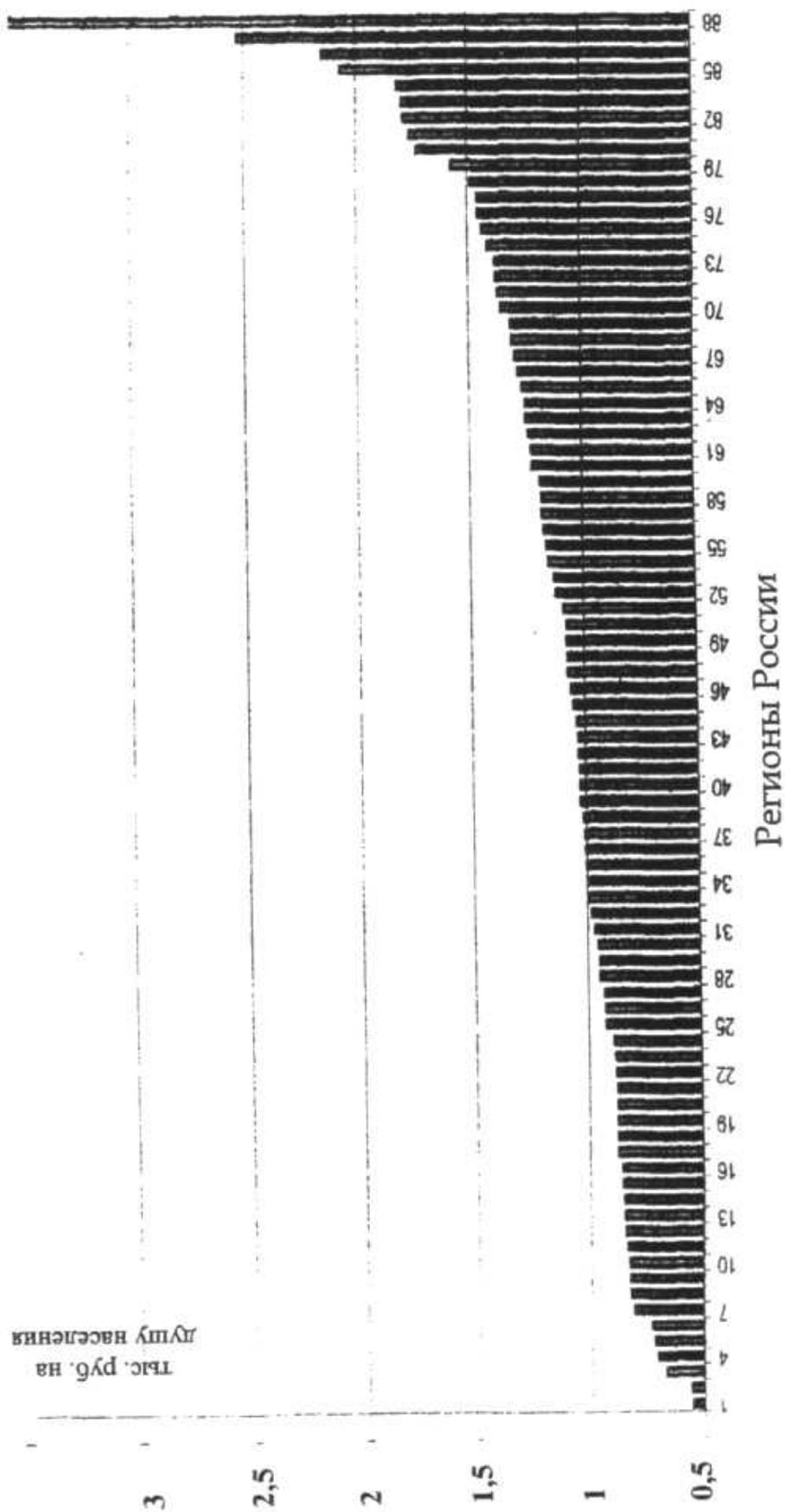


Таблица 13. Гуманистическая педагогика как феномен образовательной действительности.

		качественные характеристики компонентов образовательной действительности	
1		2	
образовательное пространство	образовательный контекст	<p><i>ментальность</i>: утверждение ценностей свободы, уважения чести и достоинства человека; популярность и поддержка в обществе демократических ценностей и ориентиров; приоритет идеи стабильного развития без причинения ущерба/вреда человеку, природе, окружающей среде;</p> <p><i>исторические и культурные события</i>: демонополизация, деполитизация и дендеологизация общественной жизни; диверсификация социальных институтов в стране; популярность и поддержка в обществе демократических ценностей и ориентиров; становление и расширение деятельности институтов гражданского общества;</p> <p><i>информационная среда</i>: актуализация позитивных ценностей, бытующих в социуме; акцент на культурологический аспект образования; опора на общечеловеческие ценности;</p> <p><i>образовательная политика</i>: расширение возможностей социально-педагогического поиска и инициативы за счет повышения роли институтов гражданского общества и педагогической науки в определении тактики и стратегии образования; развитие научно-педагогических школ и формирование общественно-педагогических движений;</p> <p><i>характер и содержание действующего законодательства об образовании и выдвигаемых законодательных инициатив</i>: автономность и самобытность образовательных учреждений, проявляемая в праве и способности определять цели и содержание образования, распоряжаться финансами и отбирать педагогические кадры; наличие нормативно-правового обеспечения функционирования системы в демократическом режиме;</p> <p><i>мера вовлеченности населения в образовательный процесс и в соуправление образовательными учреждениями</i>: самоуправление и самоорганизация (формы и способы участия членов сообщества в целеполагании, организации образовательного процесса и контроле его результатов); субъектная позиция членов сообщества от замысла конкретного жизненного периода до последействия;</p>	
	инфраструктура системы образования	<p><i>временной и пространственный аспект</i>: активность общественно-педагогических движений и профессиональных педагогических сообществ по продвижению и поддержке авторских проектов;</p> <p><i>формальная, неформальная и информальная подструктуры</i>: многообразие образовательных институтов и вариативность образовательных программ; открытость в отношениях с представителями обучаемого;</p> <p><i>объем, содержание и структура доступных образовательных услуг</i>: витагенное образование, то есть учебный цикл на основе непосредственно переживаемого опыта (восприятие, наблюдение, концептуализация, экспериментирование); содержание образования адаптируется к жизненному опыту обучаемого и обеспечивает обучаемого средствами эффективной интерпретации этого опыта;</p>	

образовательное пространство	педагогическая действительность	<p><i>педагогическая теория:</i> концепции, объединяемые тремя микропарадигмами: «педагогическая антропология» (личностно-ориентированное обучение, педагогика творчества), «экзистенциально-диалогическая традиция» (коммуникативное и культурологическое направления), «непрерывное образование» («образование через общество», «образование на протяжении всей жизни»);</p> <p><i>педагогическое сознание</i> характеризуется степенью восприятия концептуальных идей гуманистической педагогики: идея реабилитации естественной жизни человека (природосообразность индивидуального развития, свобода как наличие избыточности форм и способов проявления активности, комплиментарность индивидуальных черт, учет самоценности каждого периода человеческой жизни и культурной взаимосвязи этих периодов); идея субъективного восприятия времени жизни и субъектности познающего сознания (познание как понимание, образовательный выбор, признание уникальности, незаменимости и непредопределенности жизненного пути, индивидуальное жизненное пространство, социальная ситуация развития); идея диалогичности природы человека (время жизни образовательных субъектов как их личная собственность, ценностно-смысловое равенство участников педагогического процесса, культурная обусловленность личностного становления); идея открытости образования и многообразия форм, средств и сфер воплощения гуманистических идей в педагогической действительности;</p> <p><i>педагогическая практика:</i> процессуальная ориентация образовательной деятельности; минимизация функционально-иерархических отношений в педагогическом коллективе; ценностно-смысловое равенство педагога и обучаемого; содействие осознанному, критическому отношению обучаемого к ходу и характеру учебного процесса и к собственным успехам; персонифицированное обучение; существование механизмов педагогической поддержки в преодолении возникающих у ученика проблем и трудностей в учебной деятельности; право на ошибку, контроль как способ достижения успеха (оценивается достигнутое); многообразие оригинальных педагогических проектов в рамках различных направлений гуманистической педагогики; исключение любых форм проявления насилия; периодическая гуманитарная экспертиза как механизм запуска рефлексии в учебном заведении;</p> <p><i>педагогические обычаи:</i> важнейшие события, праздники, ритуалы и церемонии, которые можно определить как «скрытое содержание обучения» и которые содержат в себе образцы для подражания, а также социальные санкции при усвоении опыта в поведении, обучении, образе жизни);</p> <p><i>артефакты:</i> 1. предметы подготовленной обучающей среды; 2. средства, создаваемые обучаемыми для последующего использования в своей учебной деятельности; 3. средства взаимодействия обучающего и обучаемого; направленность артефактов на соответствие интересам, возможностям, личному опыту и потребностям самих участников педагогического процесса;</p>
------------------------------	------------------------------------	---

1		2
образовательная среда и образовательные маршруты	обучающий	положительный персонифицированный образ учреждения, в котором работает педагог; неконформистский стиль жизни; целеполагание как проявление свободы; личная причастность с происходящим в образовательном учреждении, когда положение дел напрямую связано с собственным выбором педагога, его профессиональной зрелостью и индивидуальной ответственностью; событийный подход к педагогическому проектированию; положительная оценка возможностей образовательной среды и эффективности собственной профессиональной деятельности; позитивные планы и ожидания в профессиональной сфере; совершенствование умений и навыков самообразования
	обучаемый	положительный персонифицированный образ учреждения, в котором происходит обучение; разнообразие форм участия в образовательных институтах формального, неформального и информального секторов; положительная оценка возможностей образовательной среды и эффективности собственной учебной деятельности; позитивные планы и ожидания в сфере образования; изменение критериев и способов оценки успешности учебной деятельности в сторону целостного и индивидуального отслеживания особенностей развития, то есть постоянная рефлексия, отслеживание собственных познавательных действий, желаний и отношений; совершенствование умений и навыков самообразования

Таблица 14. Сопоставительная характеристика образовательного пространства в двух регионах: Санкт-Петербурге и Оренбургской области.

	Санкт-Петербург	Оренбургская область
образовательный контекст	<ul style="list-style-type: none"> - современный Российский мегаполис с населением свыше 4 миллионов 600 тысяч человек; специфические ценностные ориентации населения мегаполиса: высокая степень толерантности и терпимости по отношению к постоянно проживающим в данном городе вне зависимости от их этнической и религиозной принадлежности, ощущение «центральности» своего положения и при этом вольнолюбие и оппозиционность любой власти; - "дипломатическая столица России", пограничное положение со странами Балтии; город-герой, переживший блокаду; - "культурная столица России"; город дворцов и музеев; туристический центр страны; - 4 основных зоны в зависимости от времени застройки и контингента населения: центр города - старая застройка; «Сталинская застройка» - районы, построенные в основном в 30—50 гг.; районы-новостройки, построенные в 60-90 гг.; пригороды г. Санкт-Петербурга, административно подчиняющиеся городу; - город с неблагоприятной экологической обстановкой и суровым влажным климатом; 	<ul style="list-style-type: none"> - большая территория с низкой плотностью расселения (немногим более 2 миллионов человек); - многонациональный и многоконфессиональный состав населения; на территории области в течение многих лет проживают представители более 80 национальностей различной этнической и религиозной принадлежности; - исторически сложившийся аграрный регион с развивающейся в последние тридцать лет нефте- и газодобывающей промышленностью; - слабовыраженный социокультурный статус в масштабах страны, низкий уровень освоения исторического культурного фонда, накопленного в регионе. - транспортный и железнодорожный узел, связывающий Россию со странами Азии, ранее входившими в СССР; - соседство с северо-западными областями Казахстана, юго-западными районами Башкортостана и Татарстана - особенностью сельских поселений является низкий уровень жизни, где натуральное хозяйство является основным источником дохода; удаленность от культурных центров, ограниченность социокультурной сферы, слабая её материальная база, унификация сфер жизнедеятельности, сложные бытовые условия;

Информальная подструктура системы образования города представлена:
 - 45 театров, 122 постоянно действующие киноустановки, 66 дворцов и домов культуры, 16 городских концертных организаций, 98 частных, ведомственных и общественных концертных организаций, 2 цирка, 10 дворцов спорта, более 40 стадионов, более 13 тысяч спортивных залов, 92 бассейн, 40 лыжных баз; около 1800 библиотек, среди них старейшие государственные библиотеки страны: Библиотека Академии наук, Российская национальная библиотека, Санкт-Петербургская государственная театральная библиотека, а так же библиотеки общероссийского значения: Библиотека Академии Художеств, Центральная сельскохозяйственная библиотека, Центральная научно-техническая библиотека, Военно-морская библиотека, Всероссийская геологическая библиотека; в качестве специального образованного образовательного пространства выступают музеи, которых свыше 70, а вместе с филармониями, самостоятельными экспозициями, постоянными выставками и выставочными залами – около 250;
 - традиционными стали многочисленные фестивали, выставки, Недели культуры;

Разделение на городскую и сельскую подструктуры:
 1. **Характеристика городской подсистемы (на примере г. Оренбурга):**
Информальная подструктура:
 - более 80 религиозных общин и разнообразие культовых зданий (прежде всего, православных церквей и мечетей);
 - 23 библиотеки, 4 музея, 5 театров, 7 кинотеатров, 17 дворцов и домов культуры, филармония, цирк, 4 стадиона и ледовый дворец;
 - 11 телеканалов (на трех из них транслируют передачи местных телекомпаний); кроме программ государственных радиокompаний жители города могут слушать передачи более 10 коммерческих радиостанций; наряду с филиалами центральных периодических изданий в городе существуют более 20 городских и областных газет и журналов;
Формальная и неформальная подструктура:
 - 123 дошкольных ОУ (одно из них – частное), 89 общеобразовательных школ (более 30 из них с углублённым изучением отдельных предметов), 6 гимназий, 5 лицеев, лицей-интернат для одаренных детей, естественно-гуманитарный колледж, 5 негосударственных школ (2 национальные школы татарского и еврейского языка), 2 школы осуществляют набор по конфессиональному признаку: православная школа и еврейская школа, специализированная школа-интернат с первоначальной летней подготовкой, 5 школ-интернатов для детей с психическими или физиологическими отклонениями или заболеваниями, 4 вечерних сменных школы для взрослых;
 - 14 дворцов и центров детского творчества, 7 ДЮСШ, 4 станции технического творчества, 2 школы искусств, центр патриотического воспитания "Подросток"
 - более 100 детских оздоровительных лагерей;
 - трехуровневая система музыкального образования: музыкальные школы - музыкальные училища - институт культуры;

- издаётся более 200 газет с разовым тиражом более 5 миллионов экземпляров, более 270 других периодических изданий с общим тиражом 4, 8 миллионов экземпляров;
 - действует система общественного, кабельного и спутникового телевидения, на общественных каналах транслируются передачи более чем 20 различных телекомпаний; десятки общественных, развлекательных и информационных радиокompаний имеют свои представительства в Санкт-Петербурге;
- Формальный и неформальный сектор:**
- дошкольное воспитание: около 1200 дошкольных образовательных учреждений;
 - среднее образование: около 770 общеобразовательных учреждений, среди них 660 общеобразовательных школ, более 10% из них – негосударственные ОУ;
 - высшее образование: 53 государственных высших учебных заведения, 40 негосударственных высших учебных заведений;
 - прочие образовательные учреждения: 114 учреждений дополнительного образования (творческого, спортивного и др.), 21 межшкольный учебный комбинат; 226 логопедических пунктов; 20 районных методических кабинетов и научно-методических центров; 10 фильмотек; 4 информационно-медико-социальных центров; 6 нетиповых образовательных учреждений.

2. Характеристика сельского сектора:

- ученик территориально прикреплен к единственному в селении образовательному учреждению;
- изолированность и отдаленность населенных пунктов порождает необходимость выполнения школой многочисленных социально-педагогических функций на селе;
- малокомплектность и недоукомплектованность квалифицированными кадрами; малочисленность учащихся порождает такие явления как учитель-многопредметник и стихийная интеграция (возрастная, предметная);
- повышенное внимание к вопросам трудового воспитания и обучения обусловлено спецификой образа жизни сельского населения, непреходящей ценностью которого является труд на земле;
- малочисленность учащихся сельских школ порождает психологическое однообразие жизни школьного сообщества;
- ограниченность информационно-методического обеспечения сочетается со слабой материально-технической базой;
- работа сельского учителя осуществляется в условиях постоянного внешнего контроля со стороны односельчан;
- большая часть общественности школы - ее бывшие выпускники, родители сегодняшних учеников; многие педагоги сельской школы - вчерашние ее ученики; затруднения в своевременном повышении педагогами своей квалификации и, как результат, низкая формальная конкурентоспособность выпускников сельских школ, что проявляется, в том числе, и на возможностях поступления в вузы.

<p>педагогическая деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> - разработка программ, обеспечивающих приобщение учащихся к истории и культуре Санкт-Петербурга; - создание системы дистанционного обучения для детей-инвалидов и детей, не охваченных систематическими занятиями в школе; - реализация мер по интеграции детей с ограниченными возможностями в систему образования; - активное и широкое участие в международных образовательных проектах. - научно-экспериментальная педагогическая работа координируется многочисленными научными школами; 	<ul style="list-style-type: none"> - подготовка учителей осуществляется Оренбургским государственным педагогическим университетом, Оренбургским государственным университетом, Орским государственным технологическим институтом, педагогическими колледжами и училищами в различных городах области; в системе подготовки и переподготовки специалистов дополнительного образования ведущую роль играет Областной Дворец творчества детей и молодежи им. В. П. Поляничко (ОДТДМ); - в регионе действуют научно-методические центры при Оренбургском государственном педагогическом университете, областном ИИУ; с 2001 года при ОГУ действуют Центр развития образования и Университетский (учебный) округ.
------------------------------------	---	--

Научное издание

Попов Евгений Борисович

Социально-педагогические аспекты
гуманизации образования

Монография

Подписано в печать 4.09.2006. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. лист. 15. Гарнитура «Bookman Old
Style». Тираж 400 экз. Заказ № 101.

191023, Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, д. 78.
Ризограф НОУ «Экспресс»