

**МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

И.Д.ФРУМИН

**ТАЙНЫ ШКОЛЫ:
ЗАМЕТКИ О КОНТЕКСТАХ**

монография

**КРАСНОЯРСК
1999**

ББК 74.04(2)

Ф32

Рецензенты:

Ушаков К.М., доктор педагогических наук, главный редактор журнала “Директор школы”,

Собкин В.С., доктор психологических наук, член-корр. РАО, директор Центра социологии образования РАО,

Ж.Вайлант, профессор Гарвардского университета.

Редакторы: О.Ф. Александрова,

И.Н. Вейсиг

Корректор: Н.Н. Щербаков

Компьютерная верстка: Е.А. Ходос

Фрумин И.Д.

Тайны школы: заметки о контекстах: монография/

Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1999. 250 стр.

Книга написана при поддержке Института “Открытое общество”.

Издание осуществлено в рамках проекта “Переподготовка учителей гражданского образования в Красноярском крае”, поддерживаемого Британским Советом.

Работа посвящена анализу институционального контекста, возникающего в школьном образовании - системе явных и неявных факторов и условий, оказывающих порой парадоксальное влияние на результаты и эффекты образования. Она написана на стыке классического школоведения, социологии образования и психологии развития и включает в себя обсуждение существующих в России и за рубежом подходов к анализу “скрытых реальностей” школы.

Книга предназначена философам и социологам образования, практическим работникам системы образования, аспирантам и студентам педагогических и социологических специальностей.

Ее можно использовать как основу спецкурса для студентов педагогических специальностей и слушателей курсов переподготовки учителей.

© Красноярский государственный университет

© Фрумин И.Д.

ISBN 5-7638-0172-5

Посвящение

Как-то раз я гулял с маленьким сыном по набережной Енисея, по высокому, крутому берегу. Дело было летом, погода была чудесная, красноярцы и гости Сибири катались по Енисею на лодках и теплоходах. Мое внимание привлек маленький белый теплоходик, стоявший у берега, под откосом. Я захотел показать его сыну.

- Даня, посмотри, какой красивый кораблик.

Сын не отреагировал, увлеченный зеленым осколком бутылки в соседней луже.

Я потащил его за руку.

- Посмотри как интересно.

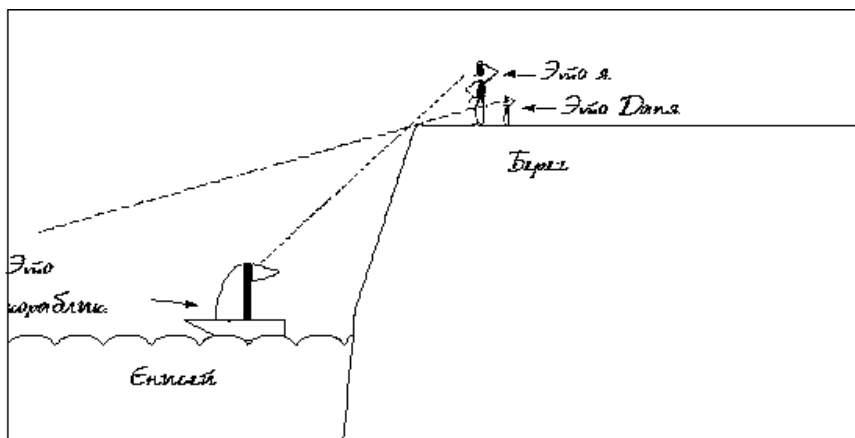
Даня взглянул в сторону реки и сказал, что желает взять стеклышко.

Мне очень хотелось, чтобы он увидел кораблик, развил свой кругозор и воображение. Я настаивал.

- Ну посмотри же, посмотри. Вон кораблик.

Оторвавшись от стеклышка, он таки взглянул еще раз и, надув губы для плача, хныкнул.

- Нету кораблика.



Я потерял терпение и присел, чтобы глаза в глаза отчитать ленивого и нелюбопытного сына. Случайно я посмотрел на реку ... и не увидел там теплоходика...

Зато стеклышко с маленькой высоты выглядело действительно очень привлекательным.

Для лучшего понимания я попробовал нарисовать всех троих: себя, Данилку и кораблик. Это картинка про то, что такое «точка зрения».

Этот случай заставил меня задуматься над тем, что наши слова часто значат для наших учеников не то, что для нас. Над тем, что зеркала и стенгазеты в младшей школе висят на уровне наших, а не детских глаз, что школьный совет нередко является игрой для взрослых и обузой для учеников. Я, наконец, понял, что все взрослые выдумки выглядят с точки зрения наших учеников по-особому.

Без понимания того, как видит ребенок созданное взрослыми пространство, как он действует в нем, как он его преобразует, наши собственные действия становятся «слепыми», а реальность - скрытой.

Поэтому, я хочу посвятить эту работу своему сыну, который объяснил мне, чем взрослый отличается от ребенка.

Предисловие

Двенадцать лет назад я окончательно перешел из математики в педагогику. В то время мне казалось, что для расцвета педагогической работы и науки просто не хватает рационального размышления, логического «раскладывания по полочкам». Я был совершенно уверен, что можно определить все влияния на растущего человека и, следовательно, построить ясную и реализуемую «технологическую» программу формирования личности с заданными качествами. Однако частые ошибки и огорчения, а также беспричинные удачи убедили меня в том, что эта стратегия иллюзорна. Школа действительно оказалась (это заметил Петр Щедровицкий) объектом неопределенной сложности.

Именно поэтому я обрадовался, когда в поисках адекватного теоретического описания наткнулся на идею «скрытого содержания» или «скрытой реальности». Школа предстала передо мной не просто сверхсложной структурой, составленной из простых элементов, а многослойным устройством, в котором ты никогда не можешь быть уверен в «полном» понимании. В школе, в процессе образования всегда останется тайна.

Тем не менее этот, казалось бы, пессимистический образ задает совсем новую позицию, новый взгляд педагогу. От нас требуется не столько наблюдать и строить «программы формирования», сколько понимать и интерпретировать.

Именно тем, кто хочет получить дополнительные опоры для понимания и интерпретации своего взаимодействия с детьми, может пригодиться эта книга.

Отсюда ориентация этой работы не на технологизацию и выделение простых алгоритмов, а на освоение средств социальной рефлексии. Отечественные работы близкой направленности, увы, весьма немногочисленны.

Идея многослойности педагогической реальности, гипотеза о существовании ее неявных (скрытых) слоев, присутствовавшая в педагогике всегда, оформилась как самостоятельная область исследований в шестидесятых годах. Идея эта ясно проявляется в моделях развивающего или воспитывающего обучения, в основе

которых лежит предположение о том, что процесс обучения, направленный на освоение знаний и навыков, может приводить при определенных условиях к некоторым “неявным” феноменам типа появления у ребенка универсальных способов действия или моральных ценностей. В современной западной педагогике эта идея нашла наиболее адекватное воплощение в термине “неявное содержание” (hidden curriculum), точное и общепринятое толкование которого до сих пор, однако, отсутствует. По мнению американского исследователя Э.Валланс этим термином удобно обозначать “такие типы практики и такие эффекты школьного образования, которые не выражены явно в учебных руководствах или школьной политике, но, тем не менее, являются постоянной и эффективной частью образовательного опыта”.

При этом педагогам не нужно объективистски полное описание всех школьных тайн, когда «скрытое содержание» существует параллельно «явному». Оно интересует нас как условие, как контекст педагогической деятельности. Отсюда и появилось второе название книги «Заметки о контекстах».

В книге рассматриваются самые разные элементы «неявной реальности». И школьное здание, и учительские отношения к детям, и нормативный образ школы, и многое другое. Но главная мысль состоит в том, что определяющее внимание на успех или неуспех любой образовательной программы оказывают формы и основания выделения детских групп (в том числе и возрастных) и тип организации деятельности педагогов. Замечу, что этот теоретический вывод подтверждается и практикой работы многих школ.

Вместе с тем, мне кажется, что это важное утверждение о некоторой иерархии, субординации неявных реальностей нуждается в будущих более доказательных и основательных исследованиях. Приходится признать, что предлагаемая читателю книга нередко выглядит не как научный трактат, а как совокупность мнений или впечатлений, не всегда сопровождающихся данными исследований.

Конечно мне хотелось бы представить вниманию читателей и более систематичную, и более практичную работу. Однако всякий раз, когда я собирался строить логически выдержанное изложение, в поле зрения появлялись новые интересные работы и логику

приходилось пересматривать. Так я и продолжал бы «полировать» фундаментальный труд, если бы не мои студенты с четвертого курса психолого-педагогического факультета Красноярского университета. Они познакомились с некоторыми фрагментами и стали решительно требовать, чтобы я поделился с ними всеми материалами. Пришлось сделать из них подборку, которая, по признанию студентов, оказалась читаемой и полезной. Она и стала основой этой работы.

Поэтому жанр этой книги лучше всего обозначить как «очерки» или «заметки»

Поскольку я не теряю надежды освоить большой теоретический и практический материал по этой теме, то был бы благодарен тем читателям, которые поделятся своими замечаниями или предложениями относительно книги. Пишите по адресу: 660001, г. Красноярск, ул. Корнеева, 50 Гимназия «Универс», электронная почта: froumin@mail.kts.ru

Благодарности

Идею этой книги подал Василий Васильевич Давыдов. Послушав мой доклад «Институциональный контекст педагогики развития» на конференции в Красноярске в 1996 году, он сказал: «Это - новое школоведение. Напиши о нем подробно». И поэтому я хочу начать эту книгу с благодарного воспоминания об этом замечательном ученом.

Часть публикуемых материалов уже издавалась, докладывалась на конференциях. Поэтому я хочу особенно поблагодарить моих соавторов, без которых эта книга была бы лишь обзором чужих работ. Борис Эльконин, Борис Хасан, Вячеслав Башев и Фрэнк Поттенджер делились и делятся со мной и замечательными идеями, и строгими критическими замечаниями. Они нашли свое отражение в книге.

Одним из представлений, инициировавших мой интерес к скрытым реальностям, был «уклад школы». Эта идея А. Н. Тубельского доказала не только романтичность, но и практичность целостных неформальных описаний в образовательном процессе. Я глубоко благодарен Александру Наумовичу и за эту идею, и за фантастические педагогические изобретения.

Петр Щедровицкий и Александр Адамский стимулировали мой интерес к социальным реальностям школы. Многие страницы книги хранят следы наших обсуждений.

Все люди, о которых я уже упомянул - участники традиционных конференций «Педагогика развития» в Красноярске. Именно подготовка к этим конференциям, дискуссии на них были мощным двигателем размышлений. Поэтому я хотел бы поблагодарить коллег - очных и заочных участников этих конференций, замечания и идеи которых помогли в работе над книгой: А.М. Аронов, В.А. Болотов, В.П. Бедерханова, В.Г. Васильев, Г.М. Вебер, А.Г. Каспржак, Т.М. Ковалева, А.К. Лукина, О.С. Островерх, О.Г. Проворова, К.Н. Поливанова, О.И. Свиридова, П.А. Сергоманов, Т.В. Скретнева, Е.О. Смирнова, В.С. Собкин, А.Ю. Уваров, Е.А. Ходос, Н.М. Черкашина, М.И. Шилова, С.М. Юсфин.

За первые позитивные отклики на разработку этой проблематики я благодарен и К.М. Ушакову, А.П. Тряпицкой, Е.И. Казаковой.

Умные управленцы С.П. Аверин, Г.А. Вычужанина, А.А. Ярулов, Н.Н. Антипина, Е.Г. Клюева, Э.С. Остроухова всегда по отношению к нашей практической работе показывали зоркость и внимание не столько к формальным показателям, сколько к неярким успехам и трудностям. Благодарю их за поддержку.

Замечу, что большая часть материалов этой книги была апробирована не только в Красноярском университете, но и на семинарах по переподготовке учителей в Красноярске, Самаре, Калуге, Нижнем Новгороде, Петербурге. Я благодарен педагогам, которые на этих семинарах с увлечением искали «скрытые реальности». Нельзя не поблагодарить и Совет Европы (Максим Ферштман), и Британский Совет (Елена Ленская), и Американскую ассоциацию международного сотрудничества в образовании (Дэн Дэвидсон) за поддержку этих семинаров.

И конечно я выражаю искреннюю признательность ученикам и учителям Красноярской университетской гимназии «Универс», которые терпят мой интерес к раскрытию новых реальностей уже столько лет.

Глава 1

В ПОИСКАХ УТРАЧЕННЫХ РЕАЛЬНОСТЕЙ

В этой главе мы начнем обсуждение идеи скрытых реальностей школьной жизни.

Прежде всего мы выясним, зачем и когда потребовалась эта идея, что не устраивало педагогов в традиционном видении школы. Затем мы обсудим представление о контексте, которое нужно, чтобы уточнить идею скрытых реальностей.

1.1.

От идеи контекста к идее скрытой реальности.

Трудности решения любой педагогической задачи связаны прежде всего с упрощенным толкованием школьной жизни. С поверхностно технологическим подходом, не позволяющим действовать в условиях неопределенности и противоречивости.

В недавней работе по философии образования А.А. Пинский заметил, что основным пафосом «Парадигмы обычной школы» был и остается пафос технологизма. Основоположник этой парадигмы Я.А. Коменский провозглашал: “Даже малоспособные учителя по хорошему методу будут учить хорошо, ибо каждый будет не столько извлекать из своего собственного ума материал и способы образования, а скорее будет...вливать в умы юношей готовое образование и притом готовыми и данными ему в руки средствами” (Цит. по: Пинский, 1996. с.13). При этом Коменский, а вслед за ним и основная группа современных теоретиков полагает, что эти методы видимы, лежат на поверхности и задача состоит лишь в их тиражировании. Несмотря на то, что практика работы с детьми каждодневно опровергает эту наивную веру, педагогика продолжает бороться за собственную технологизацию.

Этот подход не был изобретен специально для образования. Он был и остается наиболее распространенным подходом к анализу и решению социальных проблем. Критика такого подхода развернулась во второй половине двадцатого века в критической социальной теории, в философии и практике постмодернизма. В ее

основании лежит ощущение большей, чем это открывается при привычном рациональном анализе, глубины реальностей жизни. В бестселлере интеллектуальной прозы “Маятник Фуко” это ощущение выражено недвусмысленно: “Логика их поиска, логика открытия - извращенная логика, потому что она основана на науке. Логика знания, напротив, не нуждается в открытиях, потому что знание просто знает, и все. Зачем доказывать то, что иначе быть бы не могло? Если секрет имеется, он гораздо глубже. Эти ваши авторы просто не идут глубже поверхности” (Эко, 1995. с.13).

Критическая социальная теория, берущая свое начало в работах Гегеля и Маркса, получила свое развитие в работах философов Франкфуртской школы (Адорно, Маркузе, Хабермас), во французской социологии (Фуко, Бурдьё), в американской теории поликультурного общества. Она направлена на отказ от позитивизма и рационализма в постижении мира. Позитивисты полагают, что естественнонаучное исследование с его претензией на объективность может служить образцом для всех наук.

Одним из философских источников идеи контекста является общекультурная тенденция критики позитивистски «объективного» взгляда на реальность, тенденция усиления внимания к человеческой субъективности, к конкретно-ситуативному анализу. Говоря об этом переходе, выдающийся современный социальный философ П.Бурдьё пишет: “В объективистских концепциях социальный мир рисуется как спектакль, предложенный зрителю, который имея свою точку зрения на действие и принося в объект принципы своего к нему отношения, тем не менее считает, что его восприятие определяется исключительно стремлением к знанию...Против позитивистского материализма в теории практики выдвигается тезис о том, что объекты знания конструируются (в определенном контексте - И.Ф.), а не пассивно отражаются. Против интеллектуального идеализма - тезис, что принципы такого конструирования являются системой структурированных (заданных объективными социальными структурами), структурирующих предрасположенностей (способностей вносить изменения в существующие структуры - И.Ф.) или *habitus*'ом (термин Бурдьё - И.Ф.)” (Современная..., 1995, с.16). Таким образом Бурдьё подчеркивает значимость совокупности следов исторического и

культурного развития в действующей личности. Происходит как бы цикличное взаимодействие объективных условий и *habitus*'ов.

Другой мишенью критических теоретиков является рациональное исследование, базирующееся на единой логике, на систематическом рассуждении.

Однако мы полагаем, что отказ от рационализма связан не столько с сущностной слабостью рационального рассуждения, сколько с тривиальностью или непродуманностью используемых логических построений, разумного анализа. Действительно, если мы хотим заглядывать глубже, то является ли непосредственное усмотрение и переживание единственным путем такого глубокого видения. Мы исходим из того, что, для построения более сложной и комплексной, а, главное, - реальной картины мы нуждаемся в специальных (нередко весьма изощренных) мыслительных конструкциях, которые позволят ухватить сложную комбинацию управленческих и педагогических проблем, взаимодействие социально-культурной ситуации и личных траекторий школьников и учителей. Фактически об этом писал В.А.Сухомлинский: “Между воспитательными воздействиями существуют десятки, сотни, тысячи зависимостей и обусловленностей. Эффективность воспитания в конечном счете определяется тем, как эти зависимости и обусловленности учитываются, точнее, реализуются в практике... Педагогическая наука отстает в той мере, в какой она не исследует десятки и сотни зависимостей и взаимообусловленностей воздействий на личность. Она станет ... подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений” (Сухомлинский, 1979. 1, с.235).

Но как можно уловить *все* зависимости. *все* факторы?

Свой рецепт действия в этой ситуации дают авторы известных работ по управлению школой М.М.Поташник и В.А.Лазарев. Вслед за Сухомлинским они говорят о необходимости улавливания *всех* взаимосвязей, о том, что целью управленца являются “реальные изменения в педагогической системе школы и всех ее составляющих”. При этом они подчеркивают, что “Реальная система шире и богаче формальной: она включает в себя не только уроки, факультативы, внеклассные мероприятия, но и все иные,

порой трудноуловимые, но очень важные для развития личности влияния, которые данная школа, находящиеся в ней люди (дети и взрослые) оказывают на учащихся” (1995; с.66). Чтобы поймать все эти трудноуловимые влияния авторы советуют читателю ”как можно чаще откровенно беседовать с ребятами, родителями, другими людьми, бывающими в школе” (там же). Полностью соглашаясь с этой рекомендацией, мы все же думаем, что существуют и более теоретически основательные, более систематические пути видения реальной педагогической системы. О них и пойдет речь дальше.

Мы полагаем, что попытка систематически (а не от разговора к разговору) анализировать все зависимости опасна. Она может привести к безнадежному выводу о том, что все взаимосвязано. И педагог, пытающийся обзреть все зависимости в каждый данный момент, может оказаться в положении сороконожки, размышляющей над первым ходом и его последствиями. Поэтому мы по этому пути не пойдём и не будем пытаться анализировать *все* зависимости.

Как же быть? Какие взаимодействия и зависимости надо считать главными, с чего начинать: с материала учебников, или с оформления школы, или с приветливой улыбки злого вахтера?

Отступление о списочной методологии.

Традиционная научно-педагогическая методология, к которой мы еще не раз будем обращаться без особой любви, утверждает, что для того, чтобы разобраться с целым, надо разделить его на части. Именно в этом по мнению многих исследователей и состоит идеал научности. Так действуют естественные науки, с которых всем предлагается брать пример. Такой метод принято называть редукционизмом - сведением сложного к простому или к комбинации простых вещей. Стремление это понятно. Как говорил один из моих учеников: “Много мыслей в голове не помещается сразу”. Действительно редукционизм позволяет упростить картину школы. Примером редукционизма является списочная методология формирования личности, когда человек отождествляется с набором качеств, каждое из которых должно формироваться в обязательном порядке и отдельно.

Преимуществом такого подхода является возможность проверить формирование каждого этого качества по отдельности. Предполагается, что эта проверка может сказать, что-либо о целом. А вот это уже сомнительно. Мало ли мы видим людей, “приятных во всех отношениях”, но неприятных в целом? Мало ли мы помним учительских сюрпризов, когда “хорошие” или наоборот “плохие” ученики делали что-нибудь неожиданное.

Анализ хорош, когда он к месту. Помните: “Музыку я разъял как труп”? Поэтому можно усомниться в попытках простого “научного” анализа, разделяющего школу на классы, подразделения, кафедры, направления и т.п. С другой стороны, без анализа нам не обойтись. Каким же он должен быть?

Во-первых, следует, по-видимому, отказаться от идеи универсального для всех случаев и подробного описания школьной жизни. Можно разделять факторы и зависимости на существенные и несущественные только *в зависимости от решаемой задачи*.

Во-вторых, механизмы обсуждаемых зависимостей не лежат на поверхности. Они задаются определенными характеристиками *школы как целого*. Иначе говоря, школа как целое представляет из себя такое множество факторов или условий, которые оказывают существенное (хотя, может быть и не прямое и неявленное внешне) влияние на реализацию указанного идеала.

Для того, чтобы реализовать эти два принципа мы воспользуемся понятием контекста. Строго говоря под контекстом слова или высказывания понимается такая часть текста, которая задается смысл данного высказывания. Однако современная социальная теория использует более широкое представление о контексте. Под *контекстом* мы далее будем понимать все те слои реальности, которые вместе задают смысл происходящего. Термин «контекст» для нас является принципиальным, поскольку он более, чем другой близкий термин характеризует и целостность феномена и его явные и неявные стороны. По мнению голландского педагога Жака Карпея этот термин «возможно является наиболее важным во всех гуманитарных науках двадцатого века» (Carpey, 1995; p.2). Именно с использованием понятия контекста в своем президентском послании к Американской ассоциации исследователей в области образования выдающийся психолог Энн Браун связывает переход от

бихейвиористской к социально-культурной педагогике (Brown, 1994). Она называет революцией в теории учения, обнаружение того факта, что ученик не является пассивным изолированным получателем знания, но конструирует свое собственное знание в определенном контексте.

Термин активно используется современными исследователями образования. Чаще всего он используется для того, чтобы вовлечь в анализ локальной школьной ситуации внешние влияния на школу в социальном пространстве и времени. Такой подход называют рассмотрением *макросоциального* контекста. Его активно используют те теоретики и практики, которые стремятся приблизить школу к требованиям меняющейся цивилизации, к разным культурным традициям.

Примером использования такого понимания контекста является распространенное среди умных педагогов внимание к тому, в каком районе находится школа, каковы экономические возможности родителей, что представляет собой современная молодежная субкультура.

Идея контекста используется для выхода за узкое однопредметное видение школы. Как замечает Бернштейн, для того, чтобы построить “полный” контекст, мы должны выйти за границы отдельных научных дисциплин (Bernstein, 1993; p.xix). В этом случае построение контекста будет означать увеличения числа точек зрения на школу. Ее можно будет рассматривать одновременно и как социально-психологическую общность, и как экономически значимое предприятие, и как культурный институт, и т.п. Такой тип контекста можно назвать *полидисциплинарным*.

Другой тип контекстов возникает внутри школы. Одни элементы школьной жизни выступают как факторы, как условия для других. Иначе говоря, школа как целое представляет из себя такое множество факторов или условий, которые оказывают существенное (хотя, может быть и не прямое и неявленное внешне) влияние на решение любой педагогической задачи. Так, например, проблемы дисциплины нельзя понять без анализа системы разделения детей по группам, без понимания пространственного устройства школы. Такой тип контекста называют *микросоциальным*.

Можно продолжить эту типологию и выделить разновидности микросоциального контекста.

Наиболее популярно представление о *культурном контексте*, которое позволяет включить в рассмотрение ситуаций образования культурное достояние, с которым школьник приходит в школу. Исследования культурного контекста восходят к работам Л.С. Выготского, Дж. Мида и других творцов культурно-исторической психологии. К культурному контексту относятся, например, речевые формы, применяемые в детских сообществах, содержание и интенсивность молодежных телепередач, национально-культурные традиции, хранящиеся в семьях. Сегодня эти идеи активно развиваются во всем мире. Они усилены методологией социальной археологии М. Фуко. Особенную роль они приобретают для решения задач поликультурного образования, что показано в работах М. Коула, С. Скрибнер, Д. Верча, А. Жиро.

Важность *социально-исторического контекста* была впервые подчеркнута Э. Дюркгеймом и М. Вебером. Они резко критиковали саму идею о том, что “существует идеальное, совершенное воспитание, пригодное для всех без исключения людей... Если мы зададимся вопросом, каким должно быть идеальное воспитание, то, не говоря о времени и месте, мы вообще скрыто допускаем, что воспитательная система сама по себе не имеет ничего реального” (Дюркгейм, 1996. с.12). Сюда следует отнести, например, так называемый социальный заказ на образование, тенденции развития технологий и науки. Современный социально-исторический контекст школьного образования рассматривают на основе критической социальной теории П. Бурдьё, П. Фрейре и их последователи. В отечественной педагогике интересные работы, связанные с анализом исторического и культурного контекста содержания образования, принадлежат разработчикам «Школы диалога культур» (см., например: Курганов, 1989).

В конце шестидесятых начале семидесятых годов активно обсуждавшейся темой был широкий *социально-политический контекст* образования. Под ним понималось прежде всего явное и неявное влияние общества, его политических институтов на школу, на процесс обучения (Eggleston, 1967). Для сегодняшней России с ее

острыми политическими столкновениями понимание этого контекста является особенно актуальным.

Ряд исследователей выделили в макросоциальном контексте *образ детства*, господствующий в данном обществе (Shipman, 1972), (Wood, 1988). Этот элемент контекста в современной социально-культурной ситуации представляется нам чрезвычайно важным и будет рассмотрен подробно далее.

Развитие социологии образования привело и к уточнению разновидностей микросоциального контекста. Все они задают определенные характеристики школы как целого. Но можно найти различные описания этой целостности. При этом каждое возможное описание содержит такие характеристики школы, которые для определенной педагогической задачи являются более или менее важными факторами ее решения. Используя метафору, предложенную Мишелем Фуко, рассмотрение школы как целого можно сравнить с работой археолога, который, начиная с анализа внешних - наблюдаемых и осязаемых обстоятельств и данных, снимая слой за слоем, пытается реконструировать подлинные реалии жизни. Уточнение микросоциального контекста есть, по сути дела, уточнение того, какие из факторов являются наиболее существенными для решения заданной задачи и в чем состоят механизмы их влияния.

Среди попыток уточнения видов микросоциального контекста выделяется книга английского философа Адлама, посвященная контекстам в образовании. Он выделяет как основные типы внутришкольного контекста: учебный контекст, задающийся содержанием и методами обучения; регулятивный контекст, определяющийся явными нормами деятельности и их неявными последствиями; воображаемый (или - образный) контекст, связанный с символами и знаками, с ритуалами и мифами, появляющимся вокруг процесса учения-обучения (Adlam, 1977).

В подробном обзоре исследований социальных контекстов в школе 60-х-70-х годов Кортис рассматривает как важнейшие типы: взаимодействие детей в классе, впечатления и ожидания людей друг от друга, тип лидерства учителя в процессе обучения, контроль и наказания в процессе обучения, стиль управления (Cortis, 1977). В качестве основного он рассматривает *социально-психологический*

контекст, представленный типами коммуникации и межличностных отношений.

В книге «Люди в контексте» Штерн делает акцент на характеристике сообщества в образовательном институте. Он полагает, что именно интересы и ценности сверстников определяют основной контекст учения (Stern, 1970). К сожалению этот тип контекста до сих пор остается весьма мало исследованным (возможно из-за трудностей его формализации).

В теории содержания образования подчеркивается, что отличие содержания от учебного материала может быть понято и обнаружено (а, значит, и использовано при проектировании школы) только при анализе психологического контекста обучения (Miller, Sellev, 1985).

В 1993 году была опубликована специальная монография “Контексты для учения: социокультурные динамики в развитии детей” (Forman et al, 1993). В этой работе подчеркивалась, что социально-культурная психология, основанная на идеях Л.С.Выготского дает основания для реального понимания процессов учения и обучения в конкретных социальных и культурных обстоятельствах.

Большое число исследователей обращается к *организационному внутришкольному контексту*, который определяет влияние различных организационных факторов друг на друга и на базовый образовательный процесс. Однако эта тематика недостаточно разработана. Остается большой трудностью построение ясных путей интериоризации внешних организационных условий. В обзоре исследований социокультурных механизмов развития детей в школе английский исследователь Г.Даниелс подчеркивает, что анализ социальной организации учения является актуальнейшей задачей современной педагогической науки: “Необходимы модели социо-институциональной организации школ, которые бы допускали практические исследования индивидуального развития” (Daniels, 1993; p.65).

Нам представляется, что при обсуждении школы как целого можно объединить макросоциальный и микросоциальный подходы, рассматривая такое объединение контекстов, которое ряд исследователей называет *институциональным контекстом*. Под

этим термином мы понимаем систему факторов (условий) решения той или иной образовательной задачи, определяющихся школой как организацией и социальным институтом. *Вскрыть институциональный контекст - значит, открыть эту систему факторов, выяснить, какие из них являются наиболее существенными для решения данной педагогической задачи, каковы явные и скрытые механизмы взаимовлияния различных факторов и условий.*

Подчеркнем, что контекст важен для нас не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные условия решения тех или иных педагогических задач. В педагогической литературе условия часто рассматриваются лишь как то, что сознательно и целенаправленно создается педагогами. Исходной же посылкой нашего обсуждения является предположение о том, что в результате и целенаправленной деятельности, и некоторых независимых от педагогов факторов создаются незамечаемые ими условия, весьма важные для процесса образования. К исследованию таких условий обращалось и обращается немало исследователей (см., например, обзорные работы (Gagne, 1965), (Costa, 1991).

Для анализа таких «скрытых» условий в следующих параграфах первой главы мы обсудим саму идею многослойности педагогической реальности, различные подходы к анализу ее скрытых слоев в отечественной и зарубежной литературе.

В следующих главах мы выделим те неявные характеристики, которые являются каналами влияния школы как целостного института на процесс образования. Эти характеристики и будут принципиальными составляющими институционального контекста.

Далее мы попытаемся определить наиболее глубокие слои институционального контекста, имеющие определяющее влияние на решение тех или иных образовательных и социальных задач.

Пицца для размышлений

1. Какое предположение о природе человека, об определяющих факторах его деятельности лежит за идеей контекста?

2. Каков сегодняшний политический контекст развития ребенка в России?

Каковы цивилизационные тенденции, не учитываемые существенно в учебных программах, не оказывающие значительное влияние на образовательный процесс?

1.2.

Неявные реальности школьной жизни

В этом параграфе речь пойдет о вещах, в жизни не слишком заметных, но тем не менее чрезвычайно важных и реальных. Их трудно, а иногда и невозможно увидеть, попробовать на зуб или описать, но можно знать об их существовании и работать с ними. Речь идет о скрытых реальностях школьной жизни.

1.2.1. Школа как айсберг

Как правило, мы стараемся говорить о том, о чем можем найти слова; описываем такие события, которые можно представить в виде картинки; анализируем то, что поддается нашим инструментам видения и анализа. При этом мы нередко ощущаем, что нечто существенное уплывает от нашего восприятия, выпадает из нашего описания. Но вместо попыток найти новые способы общения с реальностью мы упорно продолжаем иметь дело со вторичными, маловажными, но поддающимися нашему непосредственному восприятию феноменами. Хорошо об этом сказал Маленький Принц: "Взрослые очень любят цифры. Когда рассказываешь им, что у тебя появился новый друг, они никогда не спросят о самом главном. Никогда они не скажут: "А какой у него голос? В какие игры он играет? Любит ли он бабочек?" Они спрашивают: "Сколько ему лет? Сколько у него братьев? Сколько он весит? Сколько зарабатывает его отец?" И после этого воображают, что они узнали человека". Нелишне вспомнить и другую фразу из этой мудрой книжки : "Зорко одно лишь сердце". В школе происходит очень много важных событий, которые ускользают от нашего внимания потому, что мы их не замечаем или не можем рационально описать.

И учителя, и ученые-педагоги давно имеют дело с этими таинственными реальностями. Довольно распространенным, например, в методической литературе является сравнение школы с айсбергом: «Видимая его часть - это внешне проявляющиеся действия и отношения... Невидимая, подводная часть - внутренние устремления, мотивы, потребности...» (Иванова, Фролова, 1996. с.32).

Для пояснения этой идеи можно подробней вспомнить о знаменитой триединой дидактической задаче, которую каждый советский учитель должен был формулировать в плане урока: задачу обучения, воспитания и развития. Действительно, на уроке явно (наблюдаемо) разворачивается только один (двуединый) процесс - обучение-учение: обучение как передача информации и организация деятельности класса и учение как выполнение учениками некоторых учебных действий. Относительно этого двуединого процесса учитель и может ставить задачу обучения, которая формулируется в терминах однозначных, наблюдаемых и, что исключительно важно, явно проверяемых действий (операций) и их результатов (эффектов), например, решение уравнений, повторение слов. В то же время каждый мало-мальски толковый учитель понимает, что на уроке происходит еще что-то. Это "что-то" дидакты и назвали развитием и воспитанием.

Под воспитанием, происходящем на уроке, имелось в виду формирование (выращивание, культивирование) определенных личностных качеств школьника, организация присвоения им ценностей, установок, отношений. Развитием считали педагогические действия, обеспечивающие становление общих (надпредметных) способностей, относящихся в соответствии с дидактической традицией в основном к интеллектуальной сфере. Понятно, что задачи развития и воспитания выглядели в составе триединой дидактической задачи несколько странно. Только молодые и самонадеянные педагоги могли утверждать, что они действительно решают эти три задачи одновременно. Ведь в большинстве случаев невозможно проверить, произошло ли на уроке развитие и воспитание.

Со времен Платона и Сократа педагоги, обнаружив, что некоторым чудесным естественным образом воспитание и развитие происходят (случаются, бывают...), не желали мириться с этой таинственностью и пытались находить порядок в хаосе деталей, создавать специальные педагогические методы (строя последовательность явных деталей-операций), которые бы с большей эффективностью гарантированно обеспечивали эффекты воспитания и развития, сопряженные с учебным процессом. Об этом явно писали Герbart и Фребель и вслед за ними каждый,

неформально занимающийся проблемами образования. Можно сказать, что вся история педагогики есть история борьбы за ее технологизацию.

Для нас здесь принципиально важна сама методология, сама идея скрытой реальности, поэтому мы не будем подробно обсуждать идеи воспитывающего или развивающего обучения. Заметим лишь, что общим и понятным было стремление превратить скрытые процессы в явные, найти индикаторы, позволяющие судить не только об их результатах, но и об их течении.

Так, в заданиях по русскому языку вводились патриотические фразы, которые, по мнению составителей учебников должны были обеспечивать воспитывающий эффект, когда ученик заучивал на примере этих фраз грамматические правила. Еще в начале века в российских педагогических журналах рекомендовалось для патриотического воспитания использовать положительные примеры литературных героев, давать детям возможность самим делать учебную работу для воспитания самостоятельности и т.п. (Полюяктова, 1977). В анализе истории разработки проблем воспитывающего обучения З.И.Васильева отмечает, что при рассмотрении процесса воспитания принимались и принимаются во внимание не только внешние условия обучения, но и «субъективные, внутренние движущие силы учения, мотивация учения, характер отношения учащихся к школе, учению, учителю» (Васильева, 1977. с.16).

Интеллектуальное развитие, в свою очередь, связывалось и связывается многими дидактами не просто с объемом и сложностью выполняемых по образцу упражнений. Они обнаруживали также связь между общеучебными умениями и частными предметными знаниями. Так предлагалось учить математику, потому что «она ум в порядок приводит».

Не вдаваясь в подробный анализ этих подходов, скажем, что трудно утверждать, что современная педагогика решила задачи обеспечения воспитания и развития в процессе обучения. Одной из причин этого является то, что взаимозависимости нередко выделяются поверхностно или формально, что скрытые реальности процессов развития и становления ценностной сферы не были описаны и поняты достаточно подробно, в сравнении друг с другом.

Продолжая эту линию, скажем, что опытный учитель, кроме слов о воспитании и развитии на уроке, может замечать и многие другие процессы, которые несведущий наблюдатель просто не увидит. В интереснейших работах австралийского исследователя Д. Эдвардса показано, что ученики из сорока минут урока учатся в прямом соответствии с заданием учителя только 5-6 минут. Все остальное время они занимаются тем, что мы не можем описать как сколько-нибудь полезные и понятные с нашей точки зрения занятия. Более того, мы не можем и описать эффект этих "дополнительных" занятий (Edwards, 1995). Для большинства взрослых это просто отвлечения, нарушения порядка и пустая трата времени. Однако еще Пиаже показал, что "неправильное" с точки зрения взрослых действие ребенка имеет свою логику для него и его сверстников. Это означает, что "посторонние" занятия детей на уроках каким-то особым образом связаны с процессом учения.

Итак, мы видим, что идея второй реальности процесса обучения, а, значит и второй реальности школьной жизни весьма важна и нуждается в разъяснении и описании. Прагматично мудро писал о необходимости изучения скрытых реальностей, сравнивая работу учителя и исследователя, В.А.Сухомлинский: "В самой своей основе педагогический труд... стоит близко к научному исследованию. Эта близость, родство заключаются прежде всего в анализе фактов, в необходимости предвидеть. Учитель, умеющий проникать мысленно в сущность фактов, в причинно-следственные связи между ними, предотвращает очень многие трудности и неудачи, избавляется от очень серьезного недостатка, характерного для процесса воспитания - от огорчительных *неожиданностей* (курсив наш. - И.Ф.)" (Сухомлинский, 1982. с.73).

В советской педагогике идея неявных реальностей не была специальной темой исследований и разработок. Однако можно согласиться с замечанием польского философа Т.Скудларека, что идея неявного содержания в социалистической педагогике присутствовала более четко и операционально, чем в западной, поскольку, например, социалистическая педагогика настаивала на политической природе любого образования и его содержания (Szkudlarek, 1993. p.18). В этом направлении были развернуты многие исследования (особенно в области коллективного

воспитания), разрабатывались близкие представления (например идея параллельного действия или феномен групповой эмоциональной идентификации).

Надо заметить, что в советской педагогической литературе именно в теории воспитания появлялись действительно глубокие идеи о роли опыта в становлении личности, о том, что качества личности не формируются прямым воздействием. Примером такого понимания может служить закон параллельного действия, сформулированный И. Ф. Козловым следующим образом: «В жизни детей нет ни одного слова, ни одного факта, ни одного явления или отношения, которые, помимо своего непосредственного значения, не имели бы значения воспитательного» (цит. по: Коротов, 1997. с.33). Однако при всей эвристической силе этот закон не дает педагогу ясных ориентиров, акцентов, позволяющих строить практическое (конечное по структуре) действие.

Ощущение важности скрытой реальности для успешности реализации задач образования усилилось после разрушения единообразия и авторитарного уклада советской школы. В ход пошли такие термины, как "философия школы", "культура школы", "уклад школьной жизни". В исследовании проблемы манипулирования в педагогической деятельности Н.В.Самоукина разделена подлинную реальность обучения и ее суррогат, обставленный с некоторой таинственностью и нередко принимаемый за действительное взаимодействие: "Либо покорное репродуктивное исполнение, либо неконструктивный протест - при манипулятивном давлении "третьего не дано"" (1996. с.34).

Обратим однако внимание на то, что практически за всеми этими представлениями о «множестве взаимосвязей», о «параллельном действии» скрывалось и скрывается одно важное методологическое положение близкое по своему духу к обсуждавшейся в первом параграфе «списочной методологии». Это методологическое положение состоит в том, что каждому педагогическому действию явно или неявно однозначно соответствует педагогических эффект (в терминах такого течения в науках о человеке как бихевиоризм - каждому стимулу однозначно соответствует реакция). Это означает, что детальный анализ связи различных стимулов и реакций может позволить однозначные

технологические цепочки с гарантированным результатом. Все дело лишь в том, чтобы уточнить набор стимулов и описание научной реакции. Подобное видение процессов социальной жизни базируется на ньютоновской естественнонаучной парадигме и отвергнуто уже в естественных науках. Однако многие социальные теоретики продолжают апеллировать к нему как к идеалу научности. Сегодняшняя же социальная реальность существенно более сложных вероятностных, синергетических (предполагающих спонтанность) моделей и представлений.

Пицца для размышлений

1. Какие важные для развития ребенка события происходят в школе, но чаще всего проходят мимо внимания учителей?
2. Попробуйте, пожалуйста, сформулировать воспитательные и развивающие задачи для серии уроков по изучению Южной Америки (курс географии). Можно ли решить эти задачи другим способом?
3. Попробуйте, пожалуйста, сформулировать возможные образовательные эффекты участия школьников в социальной практике по помощи пожилым людям.

1.2.2. Что такое "hidden curriculum"

В западной педагогической теории проблематика неявных реальностей процесса образования выделилась в самостоятельную область исследований в шестидесятых годах. Это было связано с усилившимся влиянием на педагогику современной социальной теории, с протестом против засилья в теории и практике обучения бихейвиористских моделей, сводивших все многообразие взаимодействий к системе стимулов и реакций. Появился и получил права гражданства в науке специальный термин "*hidden curriculum*" (*скрытое (тайное) содержание (учебная программа)*). Так чаще всего называют те аспекты обучения, которые имеют (или могут иметь) неожиданные или незамечаемые для учителей последствия, "такие практики и результаты обучения, которые не будучи явно обозначены в учебных программах или правилах организации

обучения, тем не менее являются важной частью образовательного опыта” (Vallance, 1991. p.40). Одним из первых его употребил американский исследователь Ф.Джексон в знаменитой книге "Жизнь в классе". Проведя целый год в обычном классе в качестве внимательного наблюдателя, он пришел к выводу, что скрытое содержание исключительно важно для выживания учеников в школе, а значит, и для успешной "утилизации" официального содержания (Jackson, 1968. p.33-34). В это же время гарвардский профессор Дребен опубликовал книгу "Чему учатся в школе?", где также поставил вопрос о скрытых эффектах школьного обучения (Dreeben, 1968). Известный критик школьного образования И.Иллич привлек широкое внимание к этому представлению, доказывая, что все реформы школ терпели неудачу, поскольку не обращали внимание на "hidden curriculum" (1973).

Уже в 1970 году американские исследователи посвятили целую книгу тому, что они назвали "неизучаемой учебной программой" (Overly, 1970). В ней они утверждали, что некоторая неточность и расплывчатость этого термина является реакцией на фрагментарность и механистичность существующих педагогических экспериментов и теорий. Однако повторявшиеся неоднократно попытки построить общепринятое определение "неявного содержания" не дали результатов. До сегодняшнего дня в теории сохраняются конфликтующие определения скрытого содержания.

Сейчас к скрытому содержанию разные исследователи относят разные вещи: дифференциацию по способностям; структуру реальной власти в школе; язык класса; необходимость отвечать учителю то, что он ждет; экономное использование времени; умения сдавать экзамены и т.п.

По-прежнему продолжают дебаты по поводу слова "скрытый". Действительно, от кого оно скрыто. Некоторые исследователи полагают, что термин "скрытый" неадекватен. Ни от кого, мол, это содержание не скрывается. Они предлагают ввести термин "paracurriculum", обозначая им все, что изучается рядом с официальным или формальным содержанием (Burgess, 1986. p.217). Разочаровавшийся в неуместном употреблении слов "скрытое содержание" Ф.Джексон предложил использовать, по его мнению

более точный термин “подструктура содержания” (Pinar et al, 1995. p.248).

Однако термин "скрытое содержание", по-видимому, прочно укоренился в западной педагогической литературе. Он широко используется, например, при анализе учебных текстов, в которых «внимательный» читатель может обнаруживать сексизм, национализм и другие опасные культурные стереотипы. В ряде исследований показано, что такие скрытые стереотипы и представления могут вступать в конфликт с явными и открытыми утверждениями учебных книг (FitzGerald, 1979).

Используется этот термин и для характеристики скрытых влияний таких организационных условий, как дифференциация учащихся (Oakes, 1985) или методы управления учениками (Dreeben, 1968). Фактически эти организационные условия задают никем формально не установленные и не замечаемые большинством участников формы деятельности.

В попытках разобраться со скрытым содержанием появляется немало упрощений. Нельзя, например, согласиться с тем, что "hidden curriculum" - это просто "социализация учеников в направлении такого поведения, которое руководителями школы определяется как приемлемое" (Hallinan, 1987. p.3). Такого рода определения отражают попытку рассматривать "скрытое содержание" не как глубокий слой, а как соседний сектор рядом с академическим обучением.

Большинство социальных критиков полагает, что скрытое содержание носит негативный, антигуманный характер, является средством социального и культурного подавления. Эти критики прежде всего полагают, что “скрытыми” являются эффекты (результаты) образовательного процесса. Постман и Вайнгартнер составили список того, чему из общей организации учебного процесса учится студент. Этот список включает, например, следующие утверждения: "Пассивное принятие - лучший ответ, чем активный критицизм", "Открытие знания за пределами возможностей учеников и в любом случае не является их задачей" , "Всегда существует один безусловно правильный ответ на каждый вопрос" (Postman, Weingartner, 1971. p.145). Мейган добавляет к этому списку: "Соревнование важнее, чем сотрудничество",

"Помогать другим менее важно, чем заботиться о себе", "Письмо и чтение более важны, чем речь и мышление", "Мужчины более значимы, чем женщины" (Meighan, 1981. p.15).

Эту линию с публицистической яркостью иллюстрирует известный в США критик массовой школы Д.Холт: "Мы садим его за парту, и чему же мы его учим? Многому. Во-первых, тому, что учение отделено от жизни. "Ты приходишь в школу учиться", - говорим мы ему так, как будто ребенок не учился до этого...Во-вторых, тому, что он не готов к учению и оно не может быть ему доверено...Ребенок вскоре учится не задавать вопросы: учителю не нравится любопытство. Обучаясь прятать любознательность, ребенок вскоре учится стыдиться ее...Он учится многим другим вещам. Он учится тому, что ошибаться, быть нечетким или сомневающимся почти равно преступлению...Он учится хвастаться, блефовать, подделывать и обманывать. Он учится быть ленивым" (Holt, 1969. p.19).

Предположение о негативном характере скрытого содержания накладывает свой отпечаток и на исследования, в которых вопросы интервью формулируются так, чтобы обнаружить, чем и когда дети бывают недовольны в школе. Что, например, думают о праздниках в школе дети, у которых день рождения летом? Или, как поддерживается в школе тезис, что "все одинаковы" (Blumberg, Blumberg, 1994).

Один из лидеров критической педагогики А. Жиро и его последователи, используя теоретический арсенал критической теории, придают скрытому содержанию негативный политический, идеологический характер. По мнению Жиро, важным элементом скрытого содержания является политическая ангажированность (Giroux, 1983. p.45), внедряемая господствующими в данном обществе политическими силами. Он также полагает, что использование этого понятия имеет смысл только в том случае, если исследователи двигаются от простого описания к критике.

С этим трудно не согласиться, хотя эти утверждения кажутся весьма несистематическими. Но более смущает общая пессимистическая методологическая и ценностная установка по отношению к скрытому содержанию - оно представляется чем-то плохим. Начиная с книги Розенталя и Джекобсона "Пигмалион в

классе”, теоретики тесно увязывают скрытое содержание с традицией "ярлыков", прикрепляемых к ученикам учительским мнением, с самоосуществляющимися пророчествами, которые ведут к отчуждению учеников (Rosental, Jacobson, 1968). Во многом такой трактовке скрытого содержания способствовали работы Джексона, который три года спустя после первого появления этого термина тесно увязал его с тремя неофициальными R: Rules, Routines, Regulations (правила, привычки, инструкции) (Jackson, 1971). Общеметодологический взгляд не позволяет предположить, чтобы скрытое содержание носило заранее определенную направленность. Очевидна его конфликтность, оппозиционность по отношению к формальному содержанию школьной жизни, но это вовсе не означает, что оно изначально антигуманно и авторитарно. В последующих главах мы покажем, что именно неформальные (и нередко скрытые механизмы) способствуют взрослению ребенка, развитию его социальной компетентности.

Особое значение для изучения скрытых реальностей имеет критическая социальная теория, которую мы не раз уже упоминали. Ведь основная задача этой теории состоит в том, чтобы "раскрыть до сих пор скрытые истинные интересы индивидуумов и групп" (Gibson, 1986. p.5). Однако такая позиция некоторых исследователей приводит к такому пересмотру концептуального аппарата, что они объявляют скрытым весь мир социального взаимодействия. Это позиция предельно ясно выражена американскими социологами: "Мы никогда не видим семью. Мы никогда не видим ученика или учителя... Все это - социально определенные статусы. Мы можем наблюдать людей, которые занимают соответствующие статусные позиции, но до тех пор, пока мы не знаем, кто они, и не ожидаем определенного поведения, мы не можем адекватно распознать ситуацию...Социальный мир в большой степени невидим. Это создает огромную методологическую проблему для его исследователей. Наука об обществе хочет быть подлинной наукой. Но подлинная наука базируется на наблюдении. Но как существовать науке, которая вынуждена изучать ненаблюдаемые объекты" (Cuzzort, King, 1976. p.59). С этим трудно согласиться. Мы видим и семью, и ученика, но мы не видим их "полностью".

Проблема всякий раз состоит в уточнении направления меры глубины нашего взгляда.

В отечественной литературе идея «неявного содержания» и соответствующие работы западных исследователей обсуждались очень редко. При этом, например, в недавнем обзоре западной социологии образования идея эта совершенно теряет свой педагогический характер и рассматривается лишь как продолжение идеи социальной репродукции (Хворостов, 1994. с.136).

Одной из первых переведенных на русский язык книг о скрытой реальности стала работа австралийского педагога Ричардсона «Образование для свободы». Нам, однако, представляется не совсем оправданной его уверенность в том, что «вместо того, чтобы страдать от скрытого обучения на бессознательном уровне, мы должны разобраться в нем и начать конструировать его по собственному желанию. Мы можем применить возможности объективного сознания и поставить скрытое обучение на службу нашим целям в образовании» (Ричардсон, 1997. с.91). В этой цитате сквозит пафос технологизма, отношение к идее скрытой реальности как к очередному философскому камню. Действительно, это представление можно использовать при проектировании образовательных программ, но оно не должно стать основой манипуляций, стремления привести всех к одному «скрытому» знаменателю.

При всех упрощениях введение и использование термина «неявное содержание» знаменовало собой новый этап в педагогике. Трудно не согласиться с Жиро: "Дебаты по поводу скрытого содержания были важны не только потому, что они акцентировали такие аспекты школьной жизни, которые связывают школы с объемлющим обществом (это достаточно узкое понимание. - И.Ф.), но также потому, что стала очевидной необходимость создания нового набора категорий, с помощью которых можно было бы анализировать функции и механизмы школьного образования" (Giroux, 1983. p.42). Однако эта амбициозная задача не была решена в западной педагогической теории. До сих пор в ней отсутствуют работы обобщающего характера о неявном содержании, не появилась сколько-нибудь общепринятая типология неявных реальностей образования. Поэтому уточнение институционального

контекста требует построения такой рабочей типологии, фиксации некоторых общетеоретических положений о неявных реальностях.

Анализ литературы и приведенные выше примеры позволяют нам резюмировать предварительное понимание того, что такое скрытая реальность образовательного процесса. Можно сказать, что *скрытой реальностью* мы называем некоторое *множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе.*

Мы подчеркнем в этом рабочем представлении слово «могут». Оно задает вероятностный характер анализируемым и проектируемым педагогическим взаимодействиям, указывает на то, что полная классификация стопроцентное определение эффектов скрытой реальности невозможно.

Поэтому особенность скрытой реальности заключается в том, что указанная совокупность факторов практически не поддается технологизации и ее эффект не может быть проверен путем количественных точечных измерений. Важно, как замечает Валланс, что выделение этой совокупности позволяет связывать различные эффекты, казавшиеся малосвязанными между собой (Vallance, 1991. p.42). Отсюда видно, что скрытая реальность может иметь два измерения: *процесс и результат*. При этом, например, в воспитании и развитии результат скрыт в ученике или в детской группе, а процесс - во множестве мелких деталей происходящего, в неосознаваемых характеристиках ситуации и ученика. Уточним, что, говоря о процессе, мы говорим о динамической (изменяющейся) совокупности условий (факторов), влияющих на образовательный результат. Таким образом, обсуждая скрытую реальность, нужно пояснять, идет речь о скрытых факторах или о скрытых эффектах.

Важной характеристикой неявных реальностей является также то, что они остаются незамеченными (или их смысл остается неявным) не только для учителей, но и для детей. Даже если, например, они видят жестокость, то нередко оправдывают ее тем, что учитель - хороший человек и хочет им добра.

Полезным для понимания нашего представления о неявной реальности может быть различие методологического

эссенциализма и методологического номинализма, предложенное К.Поппером. Согласно эссенциалистской методологии “сущность науки состоит в раскрытии и описании при помощи определений сущности вещей”, носящих идеальный и универсальный характер. (Поппер, 1992. с.64). Существенно отлична от этой номиналистская позиция, которая стремится “ не к постижению того, чем вещь является на самом деле,... а к определению того, как вещь себя ведет при различных обстоятельствах, и, в частности, к выяснению того, имеются ли в этом поведении какие-либо закономерности” (Там же). Неявная реальность, исходя из этой оппозиции, обнаруживается скорее номиналистически, как совокупность скрытых при непосредственном наблюдении, но при этом конкретных и реальных явлений и закономерностей.

Такой взгляд на педагогику, как мы уже говорили, стоит особняком от стремления к технологизации. В большой степени он восходит к работам тех мыслителей (например Руссо), которые не мирились с воинствующим рационализмом, с машинно-механическим видением мира. Отзвуки антирационалистического подхода можно найти у Песталотти: «В дидактике совершается поворот от внешнего к внутренней природе и деятельности» (цит. по Пинский, 1996. с.20). Для него характерно внимание и уважение к внутренним процессам, происходящим в ребенке. Эта линия во многом продолжилась в прогрессивной и гуманистической педагогике.

Тем не менее можно утверждать, что именно отказ от всякого рационального анализа и систематизации оставляет во многом проблематику неявных реальностей столь расплывчатой и неопределенной, а значит, само понятие - недостаточно операциональным. И теоретики, и практики оставляют без ответа вопрос об определенной иерархии, взаимодействии различных слоев неявной реальности. В самом общем виде на эту проблему указывают критические педагоги, отмечающие, что и стиль отношений, и язык школы не являются исходными, первичными составляющими неявной реальности. Они в значительной степени определяются культурной и социальной ролью школы как института. Однако эти построения не выстраивают переход от критики социума к критике школьного устройства, в котором

отражена социальная роль школы. Не проработан и переход от негативно-оценочной критики к конструктивному построению другого типа школьного устройства. Этим мы и попробуем заняться далее.

Пицца для размышлений

1. Как Вы полагаете, чему реально научаются дети в Вашей школе?
2. Не могли бы вы привести примеры позитивно действующего скрытого содержания?
3. Установите роль различных компонентов скрытых реальностей в усвоении школьниками следующих истин: "Пассивное принятие - лучший ответ, чем активный критицизм"; "Всегда существует один безусловно правильный ответ на каждый вопрос"; "Соревнование важнее, чем сотрудничество"; "Письмо и чтение более важны, чем речь и мышление"; "Мужчины более значимы, чем женщины".

1.3.

Пути обнаружения неявных реальностей

Анализ литературы и наш опыт позволяет сделать вывод о трех путях появления специального угла зрения, позволяющего увидеть скрытые до этого реальности школьного обучения. Первый и основной путь - рассмотрение в педагогическом процессе реальностей из “смежных” наук: философии, психологии, социологии. Другой путь появления, а точнее - проявления, неявных педагогических реальностей, связан с обнаружением реальных трудностей и неожиданных эффектов педагогического процесса и их анализом. Третий путь связан с предоставлением школьникам возможностей свободного действия в котором можно увидеть «следы» неявных влияний. Рассмотрим их ниже.

1.3.1. Конструкции гуманитарных наук в педагогике

Развитие, эмоциональные состояния, индивидуальные стили, социально-психологическая ситуация в коллективе были предметами *психологических* исследований и затем лишь обнаружены как составляющие педагогической реальности. Огромный вклад в расширение педагогического взгляда внес и психоанализ, сделавший предметом педагогических размышлений комплексы, травмы психологического развития, сексуальное развитие детей. В.Я. Пилиповский отмечает, что, например, простое замечание Э.Клапареда о том, что педагогика «должна основываться на знании ребенка», может показаться тривиальным, но в свое время оно значительно обогатило педагогическое мышление (1998). Здесь мы видим, как психология открывает для педагогики такую «неожиданную» реальность, как личность ребенка. В последние годы в российских школах (особенно после появления школьных психологов) интерес к этим предметам значительно возрос. Однако при работе педагогов с этим типом скрытых реальностей важно удержаться в рамках педагогических целей и не дать психологическим задачам подменить педагогические.

Говоря о вкладе психологии в обнаружение скрытых реальностей, надо иметь в виду не только психологические конструкции, которые оказываются скрытыми в педагогических

деталей, но и особые *психологические методологии анализа и наблюдения*. Речь идет, прежде всего, о принципе опосредования, который был выдвинут Л.С.Выготским «как оппозиция принципу непосредственных ассоциативных связей» (Асмолов, 1996. с.44). Опираясь на этот принцип, мы можем обнаружить механизмы преобразования человеком социальной реальности в «высшие психические функции» и собственную активность. Особую роль в опосредовании по Выготскому играют знаки. Орудия (культурные средства) деятельности, институциональные средства (условия) деятельности также являются опосредующими знаками. Роль контекста в анализе деятельности подтверждается и другим принципом психологической теории деятельности - принципом «зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности» (Асмолов, 1996. с.51). Эти принципы позволяют педагогам рассмотреть такие неявные, но реальные факторы образовательного процесса, как эмоциональную атмосферу, предметную среду, социальную структуру школьного класса и многое другое. Соответствующим образом обнаруживаются и неявные, но реальные образовательные эффекты: отчуждение, сопротивление, ценностные установки и т. д.

Западная педагогика также активно использует идеи Выготского и шире - социокультурную психологию как “всеобъемлющую рамку для понимания образовательных проблем” (Tharp, 1993. p.272).

В последние годы педагогическая теория стала обращаться и к другим неявным реальностям, обнаруженным Л.С.Выготским: зоне ближайшего развития, опосредующей функции знака, коллективно-распределенной деятельности.

Близкую позицию по отношению к неявным реальностям предлагает педагогике современная *философская антропология* или философия человека. Для нас принципиальным является идейный вклад М.М.Бахтина в эту проблематику, который позволяет рассматривать личность ребенка как таинственное единство познаваемого и непознаваемого. В.И.Тюпа выделяет в бахтинской идеологеме личности идею внутренней социальности. «Личность..., обладающая «агностическим» ядром самобытности,... может быть адекватно понята, рассмотрена, проанализирована лишь в тех

весьма ограниченных пределах, в каких сама раскроется навстречу познающему» (Тюпа, 1996. с.11). Отсюда не только следует принципиальный запрет на тотальную технологизацию личностно-ориентированного воспитания, но и возникает вопрос о том, как может существовать организованность, признающая этот запрет.

История педагогики, (а точнее - история образования и детства) рассматриваемая нередко как совершенно периферийная дисциплина, может помочь обнаружить неявные реальности, если педагоги будут пытаться ответить на вопрос о том, всегда ли существовали те или иные педагогические феномены, как они появились. Так, например, ответы на вопросы о том, откуда взялась классно-урочная система или в какой ситуации были изобретены количественные отметки, могут помочь обнаружить подлинный (явный некогда, но скрытый сегодня) смысл и назначение тех или иных образовательных феноменов. С точки зрения социальной археологии М.Фуко именно такой генетический метод наиболее адекватен для обнаружения скрытых реальностей.

Особый вклад в обнаружение и исследование скрытых реальностей образования делает *философия*, позволяющая уточнить основания и всеобщие принципы, лежащие за теми или иными педагогическими акциями. В книге "Педагогика и логика", написанной в 1968 г., но изданной только в 1993 г.- Г.П.Щедровицкий, протестуя против психологизации педагогики, подчеркивал, что не только психология, но и философия, и логика могут питать новыми идеями педагогику, являющуюся, по выражению С.И.Гессена прикладной философией.

Отдельно остановимся на вкладе *системо-мыследеятельностной методологии*, разрабатывавшейся кругом Г.П.Щедровицкого. Вклад этого направления в теорию неявных реальностей прежде всего касается неявного учебного содержания, которое методологи обнаружили в универсальных способах деятельности и логических конструктах учебных предметов, которые неосознанно передаются ученику. Эти работы стали основой попыток группы под руководством Ю.В.Громыко сделать это содержание явным - создать так называемые школьные метапредметы, в которых обсуждаются структуры знания, универсальные способы решения задач и проблем (Громыко, 1993).

Исключительно важным явился вклад системомыследеятельностной методологии в разработку схем педагогической рефлексии, которые позволяют обнаруживать скрытые реальности. Мы обсудим эти схемы ниже.

В теорию образования представления о скрытых реальностях образования пришли в значительной степени из *социологии*. О необходимости такого обогащения педагогики писали и отечественные авторы: “Сейчас уже с очевидностью выяснилось, что один психологический анализ не может разрешить всех тех проблем, которые встают на пути решения собственно педагогических задач. Стало ясно, что не менее необходимыми для педагогики... являются социологический и логический анализы: они тоже должны стать органическими частями педагогической науки” (Щедровицкий, Юдин, 1966). Однако в отечественной педагогике эта задача не была решена в достаточной мере, что связано в значительной степени с технократическим характером советской социологии, ее идеологической и методологической ограниченностью.

В зарубежной социологии образования можно выделить два типа представлений: одни “глобально” социологические, другие - специфические для образования.

Рассматривая школу не только как формальную организацию, но и как сообщество людей, а значит, объект социальной теории, социологи обнаружили такие формы социального взаимодействия, на которые педагогическая теория особого внимания не обращала, социальный контроль или социальную структуру, например. При этом сами эти представления появились в социологии не из специальных исследований образования, а из анализа других социальных феноменов, а в социологию образования уже были привнесены.

О таких скрытых реальностях писал уже М.Вебер, обсуждая проблему понимания человеческого поведения. “Он полагал, что социальное поведение содержит осмысленное построение, которое наука о человеческой действительности способна понять. Эта осмысленность ни в коей мере не означает, что историк или социолог постигли поведение интуитивно” (Цит. по: Арон, 1992. с.494). Следовательно, нужны специальные схемы интерпретации,

позволяющие видеть эти неявные осмысленные построения и их истоки. Р. Арон полагает, что профессиональная позиция социологов и состоит “в том, чтобы подать социальный или исторический материал более осмысленным, чем он был в опыте реальной жизни. Вся социология есть теоретическая конструкция, стремящаяся к пониманию смутного и неясного в человеческом существовании” (там же. с.511).

Другой тип появления социологических реальностей в теории образования связан с социологическим анализом собственно образования, его специфической социальной функции.

Заметим, что уже классик социологии Э. Дюркгейм посвятил в начале века немало работ социологии образования. Он полагал, что образование есть по сути специальный инструмент выживания общества, его порядка и норм, и главное, что происходит в образовании, то, что ребенок перестает быть исключительной собственностью семьи (Durkheim, 1963). Тем самым он выделял как основной, но невидимый процесс эмансипации. Одним из первых исследователей социальной реальности школы был американский социолог Виллард Уоллер. В предисловии к своей “Социологии обучения” (1932) он писал: “Эта книга о том, что знает каждый учитель. О том, что мир школы - это социальный мир”.

Говоря о вкладе социологии в обогащение картины школьной реальности, нельзя не сделать принципиального для нашей работы замечания о различии вклада описательной (позитивистской в своих корнях) и критической (понимающей) социологии. Основным инструментом позитивистски ориентированного социологического анализа является опрос или анализ количественных данных. Эти инструменты достаточно широко применяются в современных социологических исследованиях. Значительно реже педагогика обращается к философски ориентированной, интерпретирующей социологии, опирающейся на интервью, качественный и генетический анализ, анализ отдельных случаев.

Здесь важно заметить, что использование в педагогике представлений из других наук требует нередко системного изменения многих базовых собственно педагогических представлений. Говоря, например, о социальном контроле или

социальной структуре в школе, мы, по справедливому замечанию Дэвиса, должны определиться с нашим видением человека, через которого все социальные влияния и реализуются (Davies, 1976. p.27). Это не значит, что в педагогической теории нужно опираться на одну определенную модель человека по Марксу, Дюркгейму или Парсонсу. Но использование социологических конструкций предполагает, что человек не сводится к индивидуально-психологическим проявлениям, что его внутренний мир не ограничивается его психикой, а существует только в многообразии отношений и в деятельности, что всякое действие человека может быть интерпретировано как взаимодействие индивидуальных и социально-культурных факторов. В определенном смысле такое представление можно назвать эклектичным или неполным, но оно оказывается удобным для практической работы.

Завершая разговор об использовании в педагогической теории и практике представлений о неявных реальностях из других наук, надо отметить, что существенной проблемой такого использования остается ограниченное понимание самого педагогического процесса, его рассмотрение исключительно в рамках традиционной педагогической парадигмы. Нет сомнений, что и это возможно и полезно. Оказывается, что многие понятия гуманистической или культурно-исторической психологии, социологии или философии могут быть достаточно успешно применены для усовершенствования традиционного учебного процесса. И каким бы парадоксом нам не казалось использование, например, идеи зоны ближайшего развития для улучшения запоминания фактов истории или географии, именно это происходит большей частью в работе с представлениями о неявных реальностях. Однако при таком техническом использовании нередко концептуальные понятия теряют свою глубину, а главное, за пределами обновления оказывается ценностная и парадигмальная основа смежных наук, значит, ценностная и целевая основа педагогики.

Пицца для размышлений

1. Какие новые представления вошли в педагогическую теорию из гуманистической психологии, физиологии, политологии?
2. Не могли бы Вы описать школьный класс как объект социологического анализа?
3. Какие другие дисциплины передали «свои» понятия педагогической теории? Приведите примеры.

1.3.2. Обнаружение скрытых реальностей через рассмотрение образования как естественно-искусственного процесса

Исследуя ход нескольких психолого-педагогических экспериментов, мы с Б.И.Хасаном обнаружили, что педагогические экспериментаторы склонны рассматривать нежелательные или неожиданные эффекты их педагогической работы как эпифеномены (случайные или незначимые эффекты), не заслуживающие специального анализа. Случай, который подтолкнул нас к этому исследованию, был связан с тем, что группа учеников неожиданно стала «выпрыгаться» на уроках математики. Выяснилось, что эти дети посещают специальные занятия по развитию критического мышления. Когда мы связали эти два факта, то преподаватель критического мышления очень удивился - эффекты «плохого поведения» не предполагались. Действительно, при анализе педагогической деятельности учителя часто опираются на традиционную организационную методологию, предписывающую анализировать лишь выполнение поставленных целей и достижение запланированных результатов, а не всякие посторонние эффекты.

На деле же оказалось, что так называемые эпифеномены нередко отражают весьма существенные педагогические механизмы (Фрумин, Хасан, 1991). Однако педагоги, как правило, замечают их только в случае затруднений в осуществлении планировавшейся деятельности. Тогда они вынуждены анализировать неожиданные (незапланированные) и нежелательные эффекты, и это часто приводит педагогов к более глубокому пониманию ребенка, усилению внимания к его собственной активности и установкам. Однако и это внимание, и это понимание также ограничиваются

традиционной педагогической парадигмой с ее целями и стремлением к технологизации. При этом второе обстоятельство кажется нам наиболее важным. Действительно, можно объявить новые цели, но сохранение прежней технологизирующей методологии, прежнего взгляда на педагогическое действие трансформируют любые цели.

Рефлексия, не ограничивающаяся рамками планируемого действия, требует от педагога искать новые модели педагогической реальности, новые объяснения неожиданным феноменам. Так, по-видимому, появились представления о настрое, укладе, интеллектуальном фоне и т.п., которые будут обсуждаться ниже. При этом такая рефлексия нуждается в особой технике, в особых схемах. Мы полагаем, что в основе первого из наиболее эффективных подходов к осуществлению этого типа рефлексии лежит системомыследеятельностная методология Г.П.Щедровицкого (СМД - подход), источник второго - культурно-историческая психология Л.С.Выгодского.

С точки зрения *СМД-подхода* педагог, как и инженер, имеет дело со сложным и не вполне природным, *естественно-искусственным* объектом человеческой деятельностью. Мы не открываем истину о законах природы, а обсуждаем человеческие действия. Это значит, что педагогика и физика, например, имеют разные критерии достоверности и разные права по отношению к действительности и к теориям о ней.

Отсюда, казалось бы, можно сделать вывод об абсолютной искусственности педагогической работы, о техническом отношении к человеку, в чем, кстати, нередко обвиняют СМД-подход. Однако, как показывают многие критики негуманной школы (см., например: Пинский, 1996; Горшкова, 1992), именно традиционная школа полагает ребенка объектом искусственного педагогического действия. Эта идеология встречается и у некоторых специалистов по развивающему обучению, игнорирующих дошкольный опыт ребенка. Возможно, это связано с абсолютной искусственностью образовательной технологии, которая не задевает естественные процессы. Ведь педагоги их часто просто не замечают, к ним привыкают.

Критикуя такую позицию, Г.П.Щедровицкий пишет: “В принципе человека (и вообще человечество) интересует только то, что уже включено или может быть включено в деятельность, следовательно, нечто, что искусственно. Но внутри деятельности он находит и выделяет (вынужден находить, если хочет наилучшим образом организовать саму деятельность) то, что может быть представлено как естественное, природное, происходящее независимо от деятельности, по своим внутренним механизмам и законам” (1993. с.57). Здесь важно подчеркнуть слова “может быть представлено как природное”. Речь, следовательно, идет не о привычном учете природно-натуральных факторов, а о специальном рассмотрении тех факторов, которые действуют не целевым для педагога образом. Намеки на такую трактовку педагогики можно найти у Дюркгейма, который называл педагогику практической теорией (1996. с.39). Он подчеркивал, что многие обстоятельства воспитания становятся привычными, натуральными: “Долгая практика приучила нас к обыденным вещам школьной жизни; они нам кажутся совершенно простыми и не могут поднять никакого вопроса, требующего для своего решения большого исследовательского аппарата... не будем думать, что достаточно немного здравого смысла и культуры, чтобы без подготовки решить такие вопросы, как “Что такое среднее образование, что такое колледж, что такое класс?”... Вместо того, чтобы понятие, которое мы носили о них в себе, принимать за очевидное, напротив, надо не доверять ему, так как, будучи продуктом нашего ограниченного индивидуального опыта, функцией нашего личного темперамента, оно может быть только урезанным и искаженным. Нужно из него сделать *tabula rasa*, вынудить нас методично сомневаться и рассматривать этот предназначенный для исследования школьный мир как *terra incognita*, где предстоит сделать настоящие открытия”. И “единственный способ помешать воспитанию попасть под иго привычки и превратиться в машинальный и неизменяемый автоматизм - это с помощью размышления постоянно держать его в напряжении” (1996. с.42).

Английский исследователь в монографии об организационных структурах школ отмечает, что в теории не хватает исследований “естественной истории” школьных проблем,

из которых можно получить понимание общих закономерностей школьной организации (Hoyle, 1989. p.128). К числу таких проблем он предлагает относить не только неожиданные эффекты принятых решений, но и неожиданное отсутствие таких эффектов.

Близкую идеологию можно обнаружить и за вводимым П.Бурдые понятием хабитуса (*habitus*). Для него в этом понятии объединяется целевое действие и неявленные (прежде всего исторически обусловленные) влияния. Это исключительно сложное, но эвристически мощное представление содержит внутренний парадокс (точнее - разрешает его): *habitus* “обуславливает активное присутствие прошлого опыта, который, существуя в каждом организме в форме схем восприятия, мыслей и действия, гарантирует “правильность” практик и их постоянство во времени более надежно, чем все формальные правила и эксплицитные нормы. Такая система предрасположенностей - то есть присутствующее в настоящем прошедшее, устремляющееся в будущее путем воспроизведения однообразно структурированных практик, внутренний закон, через который постоянно исполняется не сводимый к непосредственному принуждению закон внешних необходимостей, - есть тот принцип преемственности и регулярности, который отмечается в социальных практиках последователями объективизма, но не находит у них объяснения, а также принцип регулируемых преобразований, который не может быть объяснен ни внешним детерминизмом механистического социологизма, ни чисто внутренней, но такой же внезапной детерминацией спонтанного субъективизма. Преодолевая искусственную оппозицию между силами, присущими предыдущему состоянию системы, внешними по отношению к телу, и внутренними силами, внезапно заявляющими о себе в качестве мотиваций и проявлений свободной воли, внутренние предрасположенности - интернализация внешнего - дают внешним силам возможность проявлять себя, но в соответствии со специфической логикой организмов, в которые они вплетаются” (Современные..., 1995. с.19).

Интересный образ - «резонанса» - используется в современной теории сложных самоорганизующихся систем. Она все более акцентирует внимание на двойственной естественно-

искусственной природе человеческого действия. Оно может быть успешным, если только отвечает внутренним, естественным свойствам системы (объекта), вступает с ними в резонанс.

Все приведенные мнения в той или иной степени говорят об естественно-искусственной природе образования. Но не означает ли принцип естественно-искусственной организации деятельности простого следования природе, желаниям и движениям ребенка? Рассмотрим, например, свободное воспитание, общие тенденции либерализации жестких форм учебного процесса в современных западных школах. В самом деле, мы наблюдаем там ослабление многих форм педагогического контроля, ослабление прямых целенаправленных воздействий.

Но в самом ли деле мы имеем дело со свободным образованием, действительно действует ли ребенок, повинувшись лишь внутренним побуждениям? Нет. В западном обществе существуют естественные (для педагогов) механизмы, давние социальные традиции, побуждающие ребенка (особенно из среднего класса) учиться. Можно говорить, что западная школа паразитирует (в хорошем смысле), опирается на некоторые естественные процессы, стимулирующие учение. Директор известной американской свободной школы «Садберри-Вэллей» Д. Гринберг на мой вопрос, что он будет предпринимать, если ребенок просто бросит учиться в свободном пространстве, ответил: «Его заберут из школы родители». Поэтому свободное образование для таких детей становится возможным - ведь наряду со специальными усилиями педагогов на ребенка оказывают влияние неясные (естественные для педагогов) социально-культурные факторы. Именно изучение этих факторов и становится возможным при использовании модели искусственно-естественного действия. Такая модель позволяет пройти между Сциллой искусственности и Харибдой природосообразности.

Как же обнаруживаются “естественные” условия и факторы? Как правило, мы замечаем их либо когда они нам мешают, либо когда мы им мешаем и ощущаем их патологию как необычное условие деятельности. Этот конфликт и обеспечивает динамику развития социального института: “Внешние условия ... и “нормы” (цели, техники. - И.Ф.) ... живут по различным законам: условия

подчиняются “естественному” развитию “среды”, а “нормы” сохраняют свое постоянство, несмотря на все изменения условий. В определенные моменты это приводит к конфликту. Процесс функционирования ... оказывается нарушенным. Появляется необходимость в новом элементе ... социума, который, изменив норму, разрешил бы конфликт” (Щедровицкий, 1995. с.54). Переход от подобной реактивной деятельности, по мысли Г.П.Щедровицкого, требует специального теоретического анализа “естественных” факторов, вопросов не только о том, почему возникают трудности в деятельности, но и том, как и за счет каких “естественных” факторов она становится возможной. В статье о “естественном” и “искусственном” в семиотических системах он приводит пример анализа разговорного языка, показывающего, что в его функционировании играют роль особые разнородные элементы социума, не позволяющие рассматривать разговорный язык как вполне естественный объект.

Можно сделать вывод, что при решении педагогической задачи мы должны, во-первых, выделить разнонаправленные “естественные” процессы, во-вторых, выбрать из них те, на которые мы можем опереться при достижении своих целей, а противодействующие факторы попытаться смягчить, притушить, компенсировать их отрицательные результаты. Это можно назвать окультуриванием (обыскуствлением, артификацией) естественных процессов, хотя можно говорить и об оестествлении (натурализации) нашего искусственного процесса. Одним из результатов последовательного проведения такого подхода является банальное, на первый взгляд, но принципиальное и нередко игнорируемое утверждение о том, что жизнь школы далеко не определяется поставленными перед ней целями или социальным заказом. Поэтому любые действия внутри школы требуют анализа реальностей, существующих вне нормативной или целевой картины.

Пицца для размышлений

1. Приведите примеры «естественных процессов», влияющих на реализацию педагогических задач.

2. Идея обискусствления базируется на предложении о том, что можно «увидеть» естественные механизмы и построить их «искусственный» аналог. Какие примеры педагогических теорий, осуществивших такое обискусствление можно привести?
3. Могли бы Вы привести примеры «резонансного» действия.

1.3.3. Неявные реальности против принципа близкодействия

Если СМД-подход дает возможность обнаружить, прежде всего, неявные условия и факторы (процессуальные характеристики), то культурно-историческая психология позволяет еще и по-новому увидеть некоторые эффекты педагогической деятельности.

Вопрос об эффектах образования рассматривается, как правило, социологически (на основе массовых обследований) или натурально (на основе анализов отдельных случаев). Последний тип исследований позволил сформулировать некоторые теоретические конструкции, объясняющие широкий класс явлений или по крайней мере называющие их. Прежде всего это идея неявного содержания. Однако до сих пор сохраняется необходимость в теоретических конструкциях, описывающих *происхождение* тех или иных педагогических эффектов. И здесь вступает в действие генетический подход, предложенный Л. С. Выготским.

Господствующей в педагогике остается точка зрения, которую по аналогии с физикой можно назвать принципом близкодействия. Этот принцип состоит в том, что педагогический эффект ищется, и наблюдается, и анализируется «в окрестности точки приложения» педагогического действия. То есть, например, действия ученика непосредственно после действия учителя рассматриваются как следствие этого действия учителя и по ним оценивается эффективность педагогического шага. При этом действие может быть совершенно лобовым, прямым (типа «воспитания на примере жизни Ленина»), либо более хитрым, основанном на учете возрастных особенностей и связанным с

созданием условий и стимулов “самообразования” по правильному образцу.

Отсюда возникает идея «просаливания», идея многократного повторения и т.п. За этой позицией, конечно, скрывается стремление к максимальной технологичности, бихевиористское представление о человеке и о процессе учения-обучения как о процессе обмена стимулами и реакциями. Поэтому можно сказать, что современная педагогика в основном отождествляет педагогический или образовательный эффект с реакцией. С нашей точки зрения, реакция отличается от эффекта ситуацией проверки или реализации. Если знание, переданное учителем, применяется учеником только в ситуации учебного контроля (то есть фактически в «окрестности» ситуации педагогического действия), то мы можем говорить только о реакции. Если же это знание (или ценность) становится частью культурного или ценностного капитала личности, переносится на инициативные действия в других ситуациях, то можно говорить об эффекте. Такая трактовка может показаться близкой идее преодоления формализма в знаниях или устойчивости качеств личности. Однако и в теории преодоления формализма знаний, и в работе по формированию устойчивых качеств личности мы сталкиваемся с подходом, когда эффекты проверяются в специально сконструированных для этого ситуациях, то есть проверяются реактивно. Для нас это означает лишь большую устойчивость реакции, но не появление нового качества личности. Отсюда ясно, что принцип близкодействия в педагогике в большой степени соответствует «постулату сообразности» в психологии. «Он состоит в том, что субъекту приписывается изначально свойственное ему стремление к «внутренней цели», в соответствие с которой и приводятся все без исключения проявления активности» (Асмолов, 1996. с.65).

Понятно, что такой принцип ведет нас к линейной модели образования, в которой существует конечный набор “правильных” образовательных траекторий ученика. Иначе говоря, педагоги выстраивают систему стимулов, ведущих к возникновению того или иного новообразования.

Поскольку мы ищем эффект в точке приложения, мы не можем ответить на вопрос о природе этого новообразования, о его

действительном статусе. Учитель, как правило, проверяет то, что должно получиться, так, что это не может не получиться. Но нередко, как только учитель создает для детей ситуацию реальной замены предложенного средства, ситуацию выбора, эффект пропадает. Принцип близкодействия диктует и определенный тип педагогической рефлексии - анализ результатов действия в точке его приложения: рассказал - повторили, обучил - воспроизвели, развил(!) - попробовали.

Важнейшей характеристикой педагогического действия, исходя из принципа близкодействия, является его направленность на ребенка. Поскольку образовательный эффект традиционно ищется в ребенке, то именно он и является точкой приложения действия педагога. Поэтому принцип близкодействия фактически ограничивает анализ неявных реальностей реальностями внутреннего мира (даже опосредуемыми социологической или социально-психологической действительностью). Не случайно, характеризуя наиболее продвинутые разработки по воспитывающему образованию, З.И.Васильева как достоинство современных практик отмечает то, что они принимают во внимание не только внешние условия обучения, но и “субъективные внутренние движущие силы учения, мотивацию учения, характер отношения учащихся к школе, ученику, учителю” (Васильева, 1977. с.16). При всей гуманистической привлекательности такого подхода нельзя не видеть, что ребенок рассматривается как обстоятельство, которое надо учитывать. При этом неважно, активно или пассивно это обстоятельство.

Обсуждая педагогическое действие как действие, направленное на ребенка, и характеризуя его в некотором нормативном залоге, как гуманное, активное и т.п., мы, конечно, имплицитно рассматриваем ребенка как объект такого действия. Гуманистическое и личностно-ориентированное направления педагогики давно и безуспешно выступают против такого отношения к ребенку, требуя признания его равноправным субъектом уже не действия, но взаимодействия. В последнее время, кроме идеологических призывов, появились достаточно подробные проработки условий появления данного субъект-субъектного взаимодействия. Однако из такой типичной формулировки:

“Становление учителя и ученика как субъектов педагогического процесса возможно при условии развития креативной активности, свободного целеполагания и личной ответственности” (Горшкова, 1992. с.11), видно, что условия определенного типа взаимодействия фактически тождественны некоторым личностным характеристикам. Бесспорно, но столь же ограничено личностным планом замечание о том, что субъект-субъектное взаимодействие возможно, если “оно конструируется и организуется как актуальное, своевременно и лично значимое для взаимодействующих” (Радионова, 1991. с.23).

Можно с некоторыми оговорками согласиться с тем, что “главное и серьезнейшее противоречие существующей ситуации в образовании в том, что в декларациях и отчасти в теории произошло признание субъектности ребенка, но в то же время образовательная практика продолжает строиться на опыте, нормах и принципах объектного подхода” (Осиновский, Степанов, 1996. с.46). Оговорка наша состоит в том, что и в теории не преодолен объектный подход, поскольку он связан не столько с признанием ребенка объектом, а с определенным пониманием педагогического действия. В теории нет ответа на вопрос, как инициируется субъектность ребенка в образовании и что является ее индикатором.

Апеллируя к Выготскому, отечественные и западные исследователи рассматривают взаимодействие взрослого и ребенка как важнейший механизм развития. Но при этом под взаимодействием понимается обмен действиями в соответствии с принципом близкодействия.

Однако педагогическая практика опровергает упрощенный бихевиористский взгляд. Мы видим, как то и дело возникают неожиданные эффекты тех или иных педагогических действий. Сколько бы мы не объявляли их эпифеноменами, опыт подсказывает, что они носят закономерный характер. Принцип близкодействия как принцип интерпретации и проектирования педагогического действия оказывается верным лишь в очень ограниченном числе ситуаций. Но, чтобы противопоставить этому принципу другой, надо ответить на следующие вопросы: каковы механизмы появления неожиданных эффектов вне «окрестности»

данной педагогической ситуации; какова ситуация, в которой можно отличить реакцию от подлинного образовательного эффекта?

На первый вопрос дает ответ теория неявных реальностей, описывающая все многообразие неявных реальностей школы, которые по сути и являются механизмами «дальнего действия». Они опосредуют педагогическое действие, продуцируя весьма неожиданные результаты.

Ответ на второй вопрос более сложен. Он требует обнаружения явного, наблюдаемого механизма, позволяющего отличить эффективное действие от фиктивного, производящего лишь реакцию. Подсказкой для нас здесь могут быть представления Л.С.Выготского о социальной ситуации развития как единицы анализа развития ребенка.

Апеллируя к Выготскому, отечественные и западные исследователи рассматривают взаимодействие взрослого и ребенка (социогенез) как важнейший механизм развития, как единицу образовательного процесса (см., например, работы В.В.Рубцов, Н.Ф.Радионова, Г.А.Цукерман, А.Brown, H.Daniels). Но при этом нередко под взаимодействием практически понимается обмен действиями в соответствии с принципом близкого действия, а действие ученика рассматривается как эффект педагогического действия. Такая модель является педагогической интерпретацией известного представления Выготского о социальной ситуации развития как диалектическом единстве влияния среды и отношения ребенка к среде. Однако эта трактовка, на наш взгляд, является редукцией, обедняет идею Выготского, фактически приписывая ему согласие с принципом близкого действия. Действительно, в такой трактовке отношения ребенка и среды мыслятся как локально сосредоточенные, а отношение ребенка становится простой реакцией на средовое воздействие. Все это доказывает, что принцип близкого действия есть проявление глубоких и непризнаваемых (нерефлексируемых) бихевиористских (и шире - механистических) традиций в педагогике. Отсюда, в свою очередь, становится понятным, что преодоление этого принципа и этой традиции лежит на пути различения реактивного и активного действия ребенка в ситуации взаимодействия.

В педагогике не принято различать эффект педагогического действия и реакцию школьника на педагогическое действие. В результате все призывы к активным методам обучения фактически приводят лишь к активизации процесса обучения в смысле интенсификации реагирования. Подлинно активное действие осуществиться не может, поскольку активизация строится линейным образом, когда активное (а значит, собственное, авторское действие) парадоксальным образом заранее планируется и оценивается. При этом в большинстве педагогических подходов основным источником и движущей силой активного (а на деле - реактивного) действия ребенка полагается единичный педагог. И, несмотря на то, что сегодня широко обсуждается и средовая педагогика, и роль детского сообщества в построении взаимодействия учитель-ученик, модели взаимодействия, в том числе и субъект-субъектные, рассматривают других позиционеров и иные факторы образования лишь как косную среду, которую необходимо учитывать.

Итак, можно утверждать, что идея социальной ситуации развития редуцирована в педагогической теории и практике до представления о межличностном реактивном взаимодействии, построенном по принципу близкодействия.

Уточним, что мы понимаем под социальной ситуацией развития. Акт развития (а значит, по Л.С.Выготскому, и акт образования) обусловлен прежде всего построением социальной ситуации развития, которая понимается как "отношение между ребенком и средой, его окружающей". Однако что значит "отношение"? Какое отношение можно считать социальной ситуацией развития? У Л.С.Выготского в статье "Кризис семи лет" мы находим ответ на этот вопрос: "Первый и главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды - это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях... Обследование всегда одинаково, безотносительно к возрасту... Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды, - это переход от ее абсолютных показателей к относительным - изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучать, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды... Переживание ребенка и есть

такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет - средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии" (1984. Т.2. с.381-382). Это утверждение Выготского, как замечает английский исследователь, практически не принимается во внимание учеными, которые исследуют эффект творческого действия лишь по проявлениям внешним, не обсуждая перемены, происходящие в самих способах действия (Daniels, 1993. p.54).

Следовательно, интерпретируя, мы можем говорить, что социальная ситуация развития, а значит возможность акта развития, возникает только тогда, когда то, что предлагается взрослым ребенку, переживается самим ребенком, то есть предлагаемое взрослым отвечает на какие-то движения самого ребенка. Педагогически развитие - это представление культурных возможностей для реализации интенций ребенка. Итак, развитие для нас есть не насильственный акт, оно присуще самому объекту "развивания".

Уточнение этого представления возможно на основе использования принципов активности и неадаптивности психологической теории деятельности (Асмолов, 1996. с.39). Согласно этим принципам активность субъекта является неотъемлемой характеристикой его деятельности. Почему же активность ученика не проявляется в большинстве ситуаций педагогического действия и даже в ситуациях взаимодействия? Причина проста - в большинстве педагогических ситуаций отсутствует возможность свободного действия школьника. Освобождая пространство для такого свободного, авторского действия школьника, мы можем наблюдать его и на этом основании делать вывод о наличии или отсутствии педагогического эффекта. Таким образом, мы можем различить *реакцию* ученика как пассивный по сути ответ на действие педагога или условия образовательного института и его *акцию* (или собственно ответ). При этом еще раз подчеркнем - необходимым условием осуществления акции является наличие пространства свободного действия внутри школы. Отсутствие такого пространства не означает, что не будет никакого эффекта. Просто этот эффект нельзя

будет увидеть или предположить вблизи ситуации педагогического действия.

Наша позиция вынужденно отличается от позиции психолога. Мы можем соглашаться с тем, что «*динамическая парадигма* анализа деятельности предполагает выявление специфики тех моментов, которые характеризуют собственно динамику, движение самой деятельности и ее структурных образующих. Единицами, характеризующими движение самой деятельности, являются *установка*, понимаемая как стабилизатор движения в поле исходной ситуации развертывания деятельности, и *надситуативная активность*» (Асмолов, 1996. с.58). Но мы не можем рассчитывать на тесты и умозрительные конструкции для того, чтобы убедиться, что надситуативная активность имеет место. Это место для нее надо освободить.

При этом активный ответ ребенка не означает завершение действия.

Характеристикой ответа (или ответного действия) является не только большая степень свободы, но и его направленность на продолжение ситуации взаимодействия (если угодно, на диалог с образовательным пространством). Реакция заканчивает взаимодействие, оставаясь в соответствии с принципом близкодействия в «окрестности» точки приложения воздействия. Ответ может последовать в совершенно другой, казалось бы, точке образовательного пространства. Существеннейшей видимой характеристикой ответа (в соответствии с его направленностью на продолжение) является реальное действие по изменению образовательного пространства (то, что Выготский называл отношением ребенка к среде). В отличие от этого реакция не оставляет следов в образовательном пространстве.

Понятно, что в мгновенном срезе нельзя увидеть различие реакции и ответа. Поэтому, отказываясь от принципа близкодействия, мы можем утверждать, что предметом рассмотрения педагога является эволюция образовательного пространства. В ней многое из того, что при локальном рассмотрении казалось важным и значимым, оказывается лишь реактивным.

Наметив основные идеи, мы можем попытаться представить школьный путь ребенка как эволюцию образовательного пространства.

Прежде всего условием такой эволюции является отказ от тотального проектирования и технологизации, ориентация на создание мест свободного действия. При этом не следует путать те многочисленные ситуации выбора, которые создаются в школах, с такими возможностями свободного действия. В этих ситуациях возможное действие ребенка спроектировано, запрограммировано. Появление у школьника реального открытого поля, в котором он строит собственный или непредусмотренный педагогом путь, и является условием изменения образовательного пространства. Ребенок фактически начинает требовать расширения и обогащения условий свободного действия. Но поскольку это требование - ответ ребенка - появляется вне окрестности целенаправленного педагогического воздействия, то особой задачей и трудностью педагога становится наблюдение и обнаружение детских ответов и трансформация образовательного пространства в соответствии с ними. Только это, а не добрые побуждения, является реальным условием построения диалога с ребенком.

Для уточнения обсуждаемых представлений мы с Башевым и друш=гими коллегами из школы «Универс» попытались использовать их в экспериментальной работе по построению образовательного пространства подростковой школы. Нашей задачей на первом этапе была демонстрация подросткам возможностей свободного действия в разных областях. Оказалось, что наиболее активно ответные действия подростков появляются в ситуациях взаимоотношений со взрослыми. Они начинают использовать взрослых как средство решения собственных проблем в общении, как средство расширения собственной свободы (причем взрослый становится мерилем этой свободы). Пробующее действие подростка рассматривается нами, таким образом, не только как нормальное, но и как желательное, поскольку оно задает возможные векторы эволюции образовательного пространства. При этом существенно, что как только место в пространстве становится совершенно пустым, интерес подростка к нему падает. Это означает, что эволюция образовательного пространства вовсе не простая

адаптация к угадываемым желаниям и стремлениям подростка. Она предполагает определенное сопротивление и диалог.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обнаружение неявных образовательных эффектов в соответствии с культурно-исторической психологией и близкой ей теорией деятельности требуют рассмотрения школы как целостного образовательного пространства с возможностями свободного действия. Для этого далее мы рассмотрим вопрос о *неявной реальности школы как целого*.

Пицца для размышлений

1. Могли бы Вы привести примеры активного действия ребенка по расширению взаимодействия с педагогами?
2. Могли бы Вы привести примеры переноса на новый материал сформированных на другом материале способов действия?
3. Могли бы Вы привести примеры «открытого действия» взрослого (термин Б. Д. Эльконина), которое оставляет для школьника пространство самостоятельного действия?

1.4.

Школа как целое

В этом параграфе мы приведем аргументы в пользу тезиса о том, что скрытые реальности существуют и действуют не изолированно, а в сложных комбинациях и взаимодействиях. Эта сложность проявляется в идее целостного действия школы как социального института.

Вопрос о неявной реальности - это прежде всего вопрос о реальности школы как целого, не являющегося простым объединением входящих в него частей. Несмотря на то, что господствующей точкой зрения остается взгляд на школу как на набор уроков, где и происходят основные события, эту реальность подтверждают многие исследования по социологии и социальной психологии образования.

Более того, многие практики и теоретики настаивают на том, что школа как целое играет определяющую роль в образовательном процессе. Хотя в советской педагогике этот вопрос был поставлен со времен Макаренко, утверждавшего, что образовательный смысл школы как единого целого является “кардинальным вопросом педагогической теории” (Макаренко, 1975. с.78), основная часть исследований и разработок была сосредоточена либо на малых детских коллективах, либо на фрагментах образовательного процесса. Заметим, что в отечественной литературе отдельная школа сравнительно редко рассматривается как относительно автономный социальный институт. Если образование в целом (как сфера или как система) преподносится как социальный институт в ряде работ (Гуров, 1994), (Дмитриенко, Люрья, 1989), то школа в этих работах скорее полагается частью социального окружения без самостоятельной социальной реальности.

С появлением теории воспитательных систем педагоги получили методологическое средство отношения к школе как целостному субъекту образования. Эта новая позиция выражена В.А. Караковским, утверждающим, что “на уроке закладываются основы, создаются предпосылки для всестороннего воспитания

личности, вся же основная практическая работа идет после урока - в разнообразной и сложной жизнедеятельности школьного коллектива, в разнообразной и сложной социальной среде, окружающей школу. Если все это целенаправленно и разумно соединено в единую органическую целостность, можно говорить о школе, как о воспитательной системе” (Караковский, 1987. с.8).

Идея о важности школы как целого, о несводимости этого целого к простому набору характеристик постепенно пробивает себе дорогу и в управленческих исследованиях. М.М.Поташник и В.А.Лазарев подчеркивают необходимость управленческой работы с такими частными изменениями, которые “в наибольшей степени могут повлиять на целостное развитие школы” (1995. с.60). Это заставляет их обращаться к таким целостным описаниям как, педагогическая система, дух, культура и философия школы.

Важность школы как целого подтверждается и исследованиями в области педагогической инноватики. Так, анализируя эффективность отдельных улучшений, Н. Лагервей приходит к выводу, что "основное правило стратегии развития школы состоит в том, что изменения должны охватывать школу в целом" (Лагервей, 1995. с.16).

Эта позиция также подтверждается большим числом исследований. Изложим подробнее результаты такого считающегося классическим исследования английских педагогов и социологов. Это исследование проводилось в контексте острой критики эффективности школьного образования.

В середине и конце семидесятых годов дискуссии о скрытых факторах, влияющих на школьную жизнь, а главное, на результаты образования усилились, благодаря дискуссиям о равных образовательных возможностях. Не споря с гуманистическим задором сторонников "сильной" теории равенства (предполагающей выравнивание исходного социально-культурного неравенства средствами образования), ряд исследователей утверждал, что даже самые лучшие школы не настолько влияют на детей, чтобы преодолеть исходное социальное неравенство. При этом они ссылались на крупномасштабные социологические исследования, проведенные в США в связи с проблемой вложения дополнительных ресурсов в выравнивание возможностей (например:

Coleman, 1966). Обследование сотен тысяч учеников дало обескураживающий результат: образовательные успехи мало зависят от "качества" обучения, которое получил ребенок в школе, и могут быть в значительной мере предсказаны по его социальному происхождению и умственным способностям на пороге школы. Поэтому и перераспределение ресурсов между школами не приводит к выравниванию результатов тестирования. Опираясь на эти данные и собственные теоретические схемы сохранения социального неравенства через структуры знания, Базиль Бернштейн даже опубликовал статью с обескураживающим названием "Изменения в образовании не могут компенсировать отсутствия изменений в обществе" (Bernstein, 1975).

Для проверки этих выводов было предпринято несколько масштабных и очень подробных социолого-педагогических исследований, которые исходили из того, что предыдущие исследования опирались на весьма узкий спектр формальных показателей качества образования (типа количества книг в школьной библиотеке), с одной стороны, и анализировали весьма формальные показатели школьного влияния (эффекта) (типа результатов стандартизированных учебных тестов), - с другой, и поэтому не могли определить подлинное различие между разными школами и действительную значимость школьного образования. Особенно неудовлетворительным в предыдущих исследованиях казалось то, что, говоря о школах, социологи рассматривали лишь формально-структурные показатели и игнорировали не только систему ценностей и отношений, но и всю внеурочную жизнь школы. В исследованиях английских педагогов и социологов (см.: Rutter et al, 1979; Mortimore et al, 1988; Smith, Tomlinson, 1989) была сделана попытка разделить влияние семьи и школы (а это, по-видимому, всегда самое трудное в анализе скрытых факторов: установить, какие из них внешние, а какие характеризуют систему) и определить, чем все же различаются школы, по-разному влияющие на учеников.

Для нас этот проект английских ученых означает одну из попыток разобраться со скрытыми реальностями образования. Ведь их принципиальная позиция состояла в том, что нельзя изучать школу только по формальным показателям. Поэтому одним из

важнейших инструментов исследования были прямые наблюдения в классе и беседы не только с директором, но и с учителями, и с учениками. При этом задача наблюдателей состояла в том, чтобы не только почувствовать школьный климат и мораль, но и увидеть "какие конкретные действия учителей лежат за этими трудно улавливаемыми, но важными характеристиками" (Rutter, 1979. p.21).

Важнейшим выводом из этого и последующих подобных исследований стало утверждением о том, что образовательное влияние школы существует и что хорошие школы лучше действуют на похожих детей, чем плохие. Это может показаться банальностью, но на деле является сильнейшим аргументом в споре с теми, кто пытается решить все образовательные проблемы путем селекции подходящих детей.

Другим важным результатом оказалось, что материальные ресурсы сами по себе, включая характеристику здания и количество книг в библиотеке, не вносят существенной разницы в образовательные результаты школ. Наиболее значимыми оказались такие факторы, как: тип работы учителя на уроке, акцент школы на академические достижения, система поощрений и наказаний, хороший психологический климат для учеников, степень возможного принятия детьми ответственности в разных сферах школьной жизни. Наряду с этим из факторов, характеризующих приходящих в школу детей, существенным оказался не фактор материального благосостояния и даже не ожидания семьи, а интеллектуальные способности детей.

Важен для нас и другой вывод: что школа оказывает кумулятивное или комбинированное влияние. То есть все эти характеристики успешно работают все вместе. Ни одна из них по отдельности не может обеспечить существенного отличия в результатах одной школы от другой. Фактически это и означает, что в хороших школах создается другая целостная культура или, как говорят авторы исследования, этос. Этос является не частным, а институциональным явлением (Rutter et al, 1979. p.183).

Близкие выводы получили и французские ученые, исследовавшие сравнительное влияние школы, класса и отдельного учителя. По их данным, от школы прямо или опосредованно зависят

общая мотивация, отношение ко взрослым, от класса - техники учебной работы (Derouet, 1993. p.56).

Этот вывод является экспериментальным подтверждением наших выводов о механизмах действия скрытых реальностей, поскольку анализ каждого отдельного действия (например, наказания или поощрения) не показывает его прямого, непосредственного влияния на образовательный результат. Кроме того, сравнение разных школ дало исследователям возможность увидеть, что "одни и те же прямые действия учителя ведут иногда к совершенно разным результатам в разных школах"(Rutter et all, 1979. p.183). Наконец, оказалось, что значимые переменные являются значимыми не только для тех детей, на которых они действуют, но и для остальной детской группы. Это все и означает, что существует некоторая общешкольная вторая реальность, которая и обеспечивает действие того, что кажется нам непрямыми факторами. То есть между непрямым действием и ребенком возникает (!) опосредующая среда, которая и доносит это действие до ребенка, делает его педагогическим.

Более детальное исследование этоса школы оказалось авторам не под силу. Их выводы о педагогических стратегиях обеспечения второй реальности довольно банальны (хотя не надо забывать, что они сделаны в 1979 году). Тем не менее, подчеркнем некоторые полезные замечания, проливающие дополнительный свет на содержание второй реальности. В число скрытых факторов образовательного процесса входят учительские ожидания и позитивные модели учительского поведения и отношения. К ним же относятся и возможность обратной связи от детей к педагогам, реальности совместной с ними деятельности. Одним из возможных скрытых индикаторов успешности учебного процесса является отождествление учеников со школой, ощущение их принадлежности к общему делу. Многое из того, что кажется нам важным «открытым» фактором, таковым не является, и это существенно. Согласно данным этого исследования успешность школы не определяется современным зданием, неотвратимостью наказаний и постоянством учителей.

Важно и то, что вместо расплывчатого слова "климат" исследователи попытались определить возможные "характеристики

социальной организации школьной жизни, которые создают контекст обучения и учения" (Rutter et al, 1979. p.106). К этим характеристикам они отнесли общую ориентацию школы на учебные успехи, действия учителей на уроках, систему наград и наказаний, социально-психологическое самочувствие детей в школе, участие детей в принятии решений и организации каких-либо элементов школьной жизни, стабильность учителей и групп школьников, организацию работы непедагогического персонала. Оказалось, что далеко не все эти характеристики действительно влияют на общую успешность учеников. Удивительно, но к числу влиятельных факторов не относится наличие особо умелых учителей, то есть от отдельных прекрасных учителей общая эффективность школы зависит незначительно.

Это еще раз говорит о том, что огромную образовательную роль играет школа как целое, а не частичный учебный опыт.

Завершая обзор одного из известных исследований, заметим, что, с нашей точки зрения, основная трудность авторов состояла в использовании довольно бедной модели изначально. Они просто не обращали внимание на многие факторы, которые также могли бы оказаться существенными для образовательных результатов. Кроме этого, не может вызывать сомнения рассмотрение учебных достижений как единственного ценного образовательного результата. Многое из того, что рассматривалось исследователями как часть этоса школы, может считаться образовательным результатом.

Тем не менее важным для нас является основной вывод английских ученых о том, что «школа действует».

Каковы же компоненты неявной реальности школы как целого? Что в этом целом все же оказывает решающее влияние на процесс и эффекты образования?

Наиболее естественным ходом ответа на этот вопрос является обращение к списочной методологии, к подробному описанию.

Израильский исследователь школ как социальных систем Бен Барух отмечает невероятную сложность изучения столь комплексных феноменов. Однако это не должно заставлять нас использовать методологию слепцов, исследовавших слона, трогая

его за разные части тела Попытка анализировать школы, используя системный анализ в его позитивистской трактовке, приводит к тривиальному разделению сложного на части. (Ben Baruch, 1983).

Исследователям во второй половине нашего века очень хотелось найти «философский камень» - такую характеристику школы в целом (системообразующую) которая и определяла бы общий эффект.

Начиная с сороковых-пятидесятих годов, одной из наиболее популярных была точка зрения социологов на *важность селекции и стратификации в школе, структуры власти в школе, групповой структуры в школьном сообществе, системы отношений учеников и учителей*. Для исследований в этих направлениях использовались и классические, и новейшие социологические модели и техники.

Классическими в этой области считаются работы американского социолога Т.Парсонса. При исследовании школьного класса как микроэлемента большой социальной системы он обнаружил, что основным социальным процессом, происходящим в классе, является социальная селекция в форме дифференциации школьников по их учебным достижениям. В самом этом утверждении не было принципиального открытия. Мы уже неоднократно приводили мнения крупнейших ученых о школе как о механизме воспроизводства социально-культурных отношений. Примечательно, что Парсонс утверждал, что дело далеко не в ценностных ориентациях учителей и руководителей школ. Он показал, что типичные формы деятельности в школьных классах по своей природе создают дифференциацию (Parsons, 1959). То есть в самом учебном процессе как таковом есть скрытые факторы дифференциации, хотя этого учителя или нет. При этом Парсонс настаивал, что этот эффект не зависит не только от конкретных учительских техник, но и от педагогической идеологии - традиционной или прогрессивной. Ряд более современных исследователей критиковали подход Парсонса как излишне позитивистский, фиксирующий статус-кво. Для нас, тем не менее, наблюдения Парсонса чрезвычайно важны, поскольку показывают, что в школе как в социальном институте есть скрытые реальности, которые действуют независимо от видимых различий в педагогическом процессе. Развивая эту точку зрения в специальной

книге, посвященной скрытому содержанию, К.Линч полагает, что универсальной характеристикой школы является соревновательный индивидуализм и иерархический контроль (Lynch, 1989).

В попытках уточнить и преодолеть взгляд Парсонса на системообразующие факторы нетривиальной представляется позиция английского исследователя Докинга. Он подчеркивает, что в работе школы как целого важной является система, позволяющая устанавливать те или иные индивидуальные контакты (Docking, 1989. p.21). О важности поиска аналогичных характеристик для школы в целом, подчеркивая значения кумулятивного эффекта, говорит и один из лидеров теории и практики эффективных школ Д.Рейнолдс: "Наметился энтузиазм по поводу политики, которая приводит к целостно-школьным изменениям"(Reynolds, 1989. p.38). Он рассматривает как важнейшей системообразующий фактор "позитивные модели взрослого поведения, которые постоянно увлекают школьников в саморазвитие" (Reynolds, 1989. p.34).

Нам представляется, что в этих попытках найти центральное звено, системообразующий фактор важно не упускать представление о многослойности школьной реальности. Ведь идея неявных реальностей фактически означает, что школа как целое устроена многослойно (поэтому можно говорить не о неявных реальностях, а о разных слоях реальности). Так, например, учебный материал образует первый слой реальности. За этим слоем находится слой представлений о целостной характеристике содержания образования. В.В.Краевский показывает, как за счет философского анализа за этим слоем обнаруживается слой представлений о социальной функции человека или шире - антропологических представлений. Используя метод движения в глубь реальностей, он устанавливает связь между гуманистическим представлением о человеке - творце собственной жизни и подходом к содержанию образования как к «педагогически адаптированному социальному опыту» (Краевский, 1994. с.23). Важным является замечание о том, что после того, как такая связь найдена, она становится «исходным пунктом для дальнейшей теоретической работы уже не в области философии, а в самой педагогике» (там же. с.23). То есть на основе полученного представления о человеке мы

можем строить предположения не только об учебном материале, но и об устройстве школы, об учителях и т.п.

Отсюда следует, что центральный определяющий целостный фактор (или факторы) должен пронизывать разные слои, характеризовать способы деятельности и взаимодействия *всех* участников образовательного процесса.

Кроме того, авторы, которых мы цитировали, не вполне учитывается контекстуальный характер скрытых реальностей, их зависимость от задач, решаемых школой. Это значит, что пространство неявных реальностей относительно, например, задачи демократизации должно выглядеть совершенно иначе, чем при анализе условий решения задачи экологического воспитания.

Поэтому мы полагаем, что, используя данные и модели различных исследователей, нужно не торопиться выделять центральные факторы, или ключевые контексты, а, прежде всего, рассмотреть различные аспекты неявной реальности школы в целом - различные элементы институционального контекста, а уже после этого искать их соотнесенность. Таким элементами институционального контекста являются: формальная и неформальная организация школы; социально-психологические и эмоциональные характеристики школы; инструментально-символическая реальность школы; реализуемые антропологические представления и ожидания. Далее мы рассмотрим эти элементы в их возможных связях.

Пицца для размышлений

1. Какие показатели влияния школы на ребенка Вы могли бы предложить?
2. Какие показатели влияния школы на местное сообщество Вы могли бы предложить?
3. Какую дифференциацию учеников создают такие виды деятельности как дежурство, учебные занятия, спортивные соревнования?
4. Сравните две школы, известные различиями в репутации. Что их отличает по существу?

Глава 2

ШКОЛА КАК ОРГАНИЗАЦИЯ

В этой главе будут даны различные описания школы как организации. Мы увидим, что неформальные, на первый взгляд, второстепенные факторы играют важную роль, и обсудим возможные неформальные описания школьной организации.

2.1.

Структурно-функциональный подход к исследованию школьной организации и его модификации

2.1.1. От структурно-функционального подхода к новой социологии образования

Исследования школы как организации до середины шестидесятих годов в основном опирались на теорию руководства и бюрократии, предложенную М. Вебером. Бюрократия понималась как рациональная организация деятельности, построенная как структура подразделений, каждое из которых выполняет свою специфическую функцию в рамках выполнения некоторой общей миссии организации. При этом сложная организация характеризуется высокой специализацией ее сотрудников, наличием стандартизированных правил и инструкций, ритуалов, определяющих её повседневную деятельность. “Одним из определяющих поведение факторов служит наличие рациональных установлений и аппарата принуждения” (Вебер, 1990. с.537). Однако деятельность организации может быть формальной (в соответствии с правилами) и неформальной. При этом роль неформальной деятельности и коммуникации в бюрократии специально ограничивается, поскольку они недостаточно подконтрольны руководству.

Обычно большие организации иерархичны и стратифицированы, так что каждое подразделение и каждый сотрудник занимает определенное место в этой иерархии и

принадлежит к определенному слою работников. Поэтому изучить в этом смысле организацию - значит понять роли и компетенцию каждого работника, возможные препятствия в их реализации. Развивать организацию - значит устранять эти препятствия, усиливать бюрократизацию (стандартизацию) (Banks, 1976. p.195).

Направление в исследовании образовательных организаций, существенно опиравшееся на рамку, построенную Вебером, было доминирующим в социологии образования в пятидесятых - шестидесятых годах. Оно исходило из того, что "сложные организации в американском обществе бюрократизированы, и школы не являются исключением из этого правила" (Corwin, 1965. p.38). Подход, использовавшийся этим направлением, принято называть функционализмом или структурно-функциональным подходом. За этим подходом лежит предположение о том, что в системе образования "все элементы взаимосвязаны и работают совместно, чтобы обеспечить выполнение определенной функции для общества" (Burgess, 1986. p.12). При этом функционалисты обращали особое внимание на достижение консенсуса между различными элементами через построение баланса интересов и многообразия функций. Они отмечали, что "правильная" бюрократическая система защищает профессионала от некомпетентного вмешательства, защищает и школу. Об этом писали Тернер, Бэнкс, Кларк.

Веберовская теория организаций стала основным источником *менеджеризма* или чисто организационного подхода к управлению. Важным исходным допущением этого подхода является то, что общая цель организации совпадает с целью, явно сформулированной ее руководителем (хозяином) или заказчиком.

Надо сказать, что в отечественной традиции это направление продержалось до самого последнего времени. Даже в относительно недавней работе Гурова вся социальная сущность школы выводится из характеристик социума в целом, а школа как таковая характеризуется наличием стандарта деятельности, специальной подготовкой людей, допускаемых к работе, наличием свода прав и обязанностей, выдаваемым по окончанию школы документом (Гуров, 1994). Несмотря на возросшую популярность терминов "социальная реальность", "социальные отношения", в большинстве

исследований социальная реальность сводится к организационной структуре. Характерной является фраза из современного диссертационного исследования: «Рассматривая колледж как социальную систему, была разработана модель организационной структуры управляющей системы колледжа как линейно-функциональная с элементами матричной структуры» (Лехтман, 1995. с.11).

Но уже в пятидесятых годах *критика веберовской модели* организаций стала повсеместной в экономической сфере. Постепенно эта критика стала проникать и в сферу социальную. Стало ясно, что веберовская модель точным описанием школы не является. При этом надо подчеркнуть, что веберовский анализ бюрократии не утратил своего значения. Оказалось, что в школе существует не только бюрократия. Общей современной тенденцией в современном управлении является усиление культурных форм влияния и контроля взамен бюрократических.

Другой претензией к бюрократическому или структурно-функциональному подходу была его ограниченная применимость только для стабильных обществ. Понятно, что для обществ меняющихся, развивающихся трудно построить завершённую структурно-функциональную схему.

Слабым оказался этот подход и для анализа содержания образования, то есть фактически для анализа содержания деятельности образовательных институтов. Известные исследователи воспитания аргументированно критикуют функционалистский подход на примере организации самоуправления через создание новых органов. О.С.Газман называет такое самоуправление псевдоделовым и бюрократическим: “Этот тип самоуправления, по сути дела, ставит моделирование бюрократического аппарата в детской среде как самоцель” (1989. с.171). Эту мысль разделяет и В.А.Караковский, по мнению которого главное в самоуправлении - “деятельность, направленная на совершенствование коллектива, именно деятельность, а не органы, которые мы так спешим создать” (1989. с.244).

Другой недостаток функционального анализа школы состоит, по мнению Поларда, в том, что бюрократическая модель организации не учитывает большой автономии учителя в классе и

огромной разницы в отношениях, складывающихся между разными учителями и учениками (Pollard, 1994).

Однако, отвечая на критику функционального подхода, вначале социологи образования продолжали рассматривать школьную организацию как относительно монолитный организм, все части которого преследуют общую цель. Они лишь полагали, что к бюрократическим механизмам обеспечения этой монолитности нужно добавить социально-психологические. Эту реальность - реальность взаимоотношений и взаимодействий начал исследовать американский социолог и социальный психолог Т.Парсонс в своей классической работе “Школьный класс как социальная система”, опубликованной в 1959 году. Он, по сути дела, рассматривал системы взаимоотношений как своеобразное отражение формальных установлений бюрократической организации, как один из механизмов достижения единства. Социально-психологическими факторами объяснял этот подход и отклонения от “правильной” работы. Таким образом, обеспечение высоких результатов требовало “воспитательной” работы с межличностными отношениями, а не глубокой перестройки организации. Поэтому подход Парсонса и его последователей, названный *интеракционистским*, не спас функционализм.

В ходе критических дискуссий в качестве основной претензии к бюрократическому подходу стала рассматриваться неподтвержденность его базовой гипотезы о том, что цель организации совпадает с целями ее членов. Более того, как было замечено, и между имеющимися целями школы существуют противоречия (см., например; Hoyle, 1989). Все это потребовало более глубокой переоценки неформальной активности и коммуникации внутри таких сложных организаций, которыми являются школы.

Многообразие отношений к ролям, изначально высокая конфликтность отношений школы с другими организациями при высокой зависимости от них привели английского социолога М.Шипмана к видению школы как *центра конфликтов* (Shipman, 1968. p.82). Таким образом, и в социологию образования пришла общая идея о том, что социальный институт есть динамическое разворачивание конфликтующих интересов, установок, ролей,

отражающих нередко внешние для организации социальные интересы (в значительной степени этого взгляда придерживаются и марксисты).

Шипман развернул подробную картину возникновения и взаимодействия различных конфликтов в школе, но не предложил нетривиальных средств их разрешения. Основным таким средством он полагает обнаружение скрытых (!) причин (например, субкультуры) и их устранение или нормализацию. Но эта в целом здравая процедура не описана им педагогически и инструментально. Он, правда, отмечает полезность конфликтов для инноваций, но не дает критерия отделения полезных конфликтов от вредных. Более того, конфликты рассматриваются Шипманом как объективные и внеситуативные. Это верно по принципу, но ведь, как и другие "культурные" факторы, один и тот же конфликт может по-разному проявляться в разных ситуациях, в разных культурных и социальных контекстах. Вместе с тем конфликтная теория была новым шагом в понимании организаций вообще и школ в частности. Она позволила не избегать конфликтов, а видеть в них необходимые этапы деятельности.

Интересно, что в отечественной литературе до сих пор сущесивует функционалистский подход по отношению к конфликтам. Так, в относительно недавней работе И.М.Курдюмова полагает, что конфликты вовсе не присущи школе как организации. Она полагает, что к конфликтам приводит "нерациональное распределение прав и обязанностей... Чтобы предупредить такой конфликт, каждый член коллектива должен хорошо представлять круг своих служебных обязанностей" (1992. с.46). Аналогичную позицию занимает М.М.Рыбакова в монографическом исследовании конфликта в педагогическом процессе. Она рассматривает конфликт как негативный феномен, объясняющийся некоторыми субъективными факторами типа "действия и общение учителя, особенности личности ученика и учителя». (1991. с.100).

Американский социолог А.Этциони подчеркнул особенность порождающих конфликты характеристик школы. Образовательный институт по его мнению объединяет в себе черты и церкви и тюрьмы. При этом часто, где можно использовать нормативную власть (например, поощрить), в нем используется насилие (Etzioni,

1971). Многие социологи отмечают, но никак не объясняют, что с увеличением опыта обучения (при переходе в старшие классы) баланс нормативной власти и насилия меняется в сторону насилия (Shipman, 1968. p.107). Насилие работает на отчуждение не только потому, что ограничивает свободу, но главным образом потому, что портит детям удовольствие от школы (хотя бы от общения с друзьями). Поэтому насилие порождает отчуждение, начиная цикл производства насилия. Предложение вырваться из этого порочного круга так, чтобы власть учителя стала авторитетом, чтобы она принималась учеником, представляется наивным.

Другим вариантом “спасения” структурно-функционального подхода стал *системный* подход с акцентом на открытость системы. В центр исследования школы как организации попали прежде всего связи школы и ее подсистем с внешней средой: вклад внешней среды в школу и отдача школы. При этом открытая система, многообразно связанная со средой и ориентированная на цели, противопоставляется системе закрытой, базирующейся на фиксированных ролях, а значит, ориентированной на внутренний процесс (Morgan, 1986).

Однако прямое перенесение этих идей из индустриального анализа организаций в школу не дало большого эффекта (Richardson, 1975). Тем не менее этот подход оказал и продолжает оказывать влияние на развитие представлений об управлении школой, о лидерстве. Усиление автономии школ в девяностых годах привело к тому, что внешние связи стали занимать значительно большее, чем раньше, место в деятельности директора. Для него внешние институты “не посторонние, но серьезно влияющие на мотивы и причины действия” (Levacic, 1996).

Интересные варианты интеграции конфликтного и системного подходов можно найти в работах *неомарксистского* направления. Авторы книги “Школьное образование в капиталистической Америке” и их последователи попытались (и небезуспешно) доказать, что система образования напрямую отражает современное ей производство (и соответственно *школа - производственное предприятие*). Они утверждали, что “отношения между администраторами и учителями, между учителями и учениками между учениками и учениками, между учениками и их

работой отражают иерархическое разделение труда" (Bowles, Gintis, 1976. p.131). При возможном раздражении читателя против марксистской риторики нельзя не увидеть, что в их попытке соединились макро- и микроанализ образовательного процесса.

В определенной степени к неомарксистской традиции можно относить и появление *новой социологии образования*, связанной с именами английского социолога Б.Бернштейна и французского философа П.Бурдьё. В работах их научных школ было показано, что школы являются сложными организациями, в которых существенную роль играют процессы производства и перераспределения знаний. Они заставили педагогов и социологов обратить внимание на содержание образования как социальную характеристику школы. Ниже мы подробнее обсудим работы этого направления.

Критика Боулса и Гинтиса оказалась в определенном смысле пророческой, поскольку именно в конце семидесятых годов усилилась мощная до сих пор тенденция использования промышленного менеджмента в теории и практике школьной организации и управления. В это время в теории и практике организации производства центральное место стали занимать управление по результатам, управление для достижения высокого качества продукции и услуг.

Поэтому основной темой обсуждений стала не структура школы и правильное распределение ролей, а цели деятельности школы в виде явных, планируемых и обзримых результатов. Школа стала рассматриваться в терминах входа-выхода, характеристик исходного материала и полученного продукта. Перенос внимания с технологической рациональной организации процесса на цель был важным и прогрессивным шагом, отражавшим общекультурный поворот от позитивизма и рационализма к прагматизму и постмодернизму. С другой стороны, в этом сдвиге отразилось и усиление консервативных тенденций, негативная реакция на эксперименты и анархические теории конца шестидесятых - семидесятых годов. Надо сказать, что именно с этим поворотом связано заметное падение интереса к теме демократии в школе.

Этот поворот проявился в возникновении теории и практики *эффективных* школ (заметим, что упоминавшиеся выше исследования (Rutter, 1979 и Mortimore, 1988) проводились именно на этой волне интереса к результатам). Конечно, возникали дискуссии о том, что можно рассматривать в качестве факторов достижения результатов (это обсуждалось в предыдущей главе) и что - в качестве результата работы школы.

Именно в последнем вопросе скрыты наиболее опасные подводные камни. Политики, управленцы, родители - все требовали какого-нибудь простого показателя. Естественно, результаты тестовых проверок и оказались таким главным показателем и в Америке, и в Европе. Это в значительной степени привело к тому, что сложные построения социологов образования оказались ненужными, их заменили тривиальные рекомендации о том, как добиваться более высоких результатов тестовых проверок. Неудовлетворенные избитыми показателями ученые добавляли другие индикаторы результатов и характеристики школы. Но политики и управленцы вновь и вновь требовали (и продолжали требовать) упрощения. Поэтому в число индикаторов стали входить: количество нарушений дисциплины, число малолетних беременных или же вновь - характеристики процесса. Школы опять стали оцениваться по числу книг в библиотеке и чистоте внутреннего двора (Gray, 1990).

Современными исследованиями доказано, что рыночно-маркетинговая ориентация на результат парадоксально во многом возвращает школы к необходимости детального слежения за процессом в интересах удовлетворения потребителя “здесь и теперь”. Это во многом связано с идеей образовательных ваучеров, с повышением роли родителей в выборе школы, а следовательно, и в их финансировании. Английский исследователь приводит более двадцати факторов, определяющих выбор родителями школы (причем школы вынуждены ориентироваться на этот выбор). В этот список в основном входят совершенно формальные факторы, но более важно, что в нем нет отношения к школе ее прошлых учеников, ориентации школы на поиск нового, уровня вовлеченности учеников в управление школой (Dennison, 1990). Это

показывает, что рыночная ориентация не усиливает прогрессивной и демократической направленности школы.

Известный американский деятель образования профессор Кубан выразил беспокойство тем, что движение за эффективность приведет к попыткам построения "лучшей модели" школы и вернет школьную систему к временам однообразия (Cuban, 1983). Надо сказать, что опасения Кубана во многом оправдались. И в США, и в Европе попытки введения национальных стандартов и национальных программ, усиления различных форм проверок школы привели к потере гибкости школьных подходов, усилению консервативных взглядов на содержание образования (Beare et al, 1989; 16).

Результатом расцвета теории эффективного управления организациями в восьмидесятые годы стали интенсивные попытки развить менеджмент в образовании как дисциплину, входящую в общую теорию менеджмента, использующую теории менеджмента, не относящиеся к образовательной сфере. Боттери замечает, что эти попытки породили оптимистичные выводы о том, что найден "институциональный изоморфизм" и перенос успешно осуществляется (Bottery, 1994. p.128). Однако и Боттери, и ряд других авторов отмечают фундаментальную разницу между промышленными компаниями, направленными на извлечение прибыли, и образовательными учреждениями. Действительно, если для руководителей фирмы нормально и приемлемо (с точки зрения достижения ее целей) манипулировать людьми, навязывать им ценности, то может ли это делать директор школы без ущерба для целей школы?

"Хорошо, - говорят сторонники эффективного школьного менеджмента, - оставим в стороне моральные проблемы и будем использовать то, что их не порождает. Например, будем управлять качеством нашей работы!" Казалось бы, это стоило только поддержать. Действительно, последние лет десять из общей теории управления в образовании интенсивно перекачивается теория и практика всеобщего управления качеством. При этом сторонники этой теории уверенно утверждают, что предлагаемые ей принципы хорошего менеджмента являются общими для любых организаций. Качество при этом связывается с удовлетворенностью потребителя,

а всеобщность - с вовлеченностью всего персонала компании в управление качеством продукта (Morgan, Murgatroyd, 1994). Здесь мы можем поставить вопрос, исключительно важный для всей нашей темы: кто же является потребителем работы школы? Нельзя не согласиться с критическим вопросом Боттери: "Считаем ли мы потребителем ребенка, или родителя, или учителей, или правительство, или бизнес, или общество в целом? И если каждый имеет разные запросы, то кто решает, чьи запросы должны быть удовлетворены в первую очередь?" (Bottery, 1995. p.35). Даже если нам и удастся определить потребителя, то встают другие острые вопросы: хочет ли потребитель быть потребителем? всегда ли прав потребитель?

Мы не хотели бы снобистски утверждать, что анализ результатов неважен для целостной характеристики школы как организации. Ведь именно оценка результатов является одной из главных функций организации, а значит, существенно задает и текст, и контекст всей активности членов организации. Еще Этциони говорил, что цели школы как организации делают один из процессов в школе, а именно процесс достижения учениками учебных результатов, ведущим (Etzioni, 1961). Борьба за эффективность образования во всем мире, теория всеобщего управления качеством - все это говорит о важности этого вопроса. И при этом можно только удивляться, что педагогическая наука продолжает давать ответ на него в терминах результатов тестовой или экзаменационной проверки знаний, умений и навыков.

Продолжавшаяся, несмотря на всю приведенную выше критику, экспансия менеджизма привела к противодействию и утверждениям типа "особенность школы с группой учителей и учеников, с их особым стилем организации, обучения и учения делает весьма проблематичным систематическое применение к ней любой социологической или управленческой модели" (Burgess, 1986. p.164).

Однако с нашей точки зрения, это не означает, что педагоги должны отказаться от любых заимствований из внепедагогических организационных теорий. Нельзя не заметить, что некоторые тенденции общей теории менеджмента отражают существенные общекультурные повороты в направлении постиндустриального,

постмодернистского общества. В этом же направлении разворачивается и образование. Но отсюда следует, что некоторые тенденции в общей теории менеджмента могут оказаться приемлемыми и для образования, если этот прием будет критическим. Таким движением представляется переход от узко технологического понимания профессионализма как владения специализированными навыками и правилосообразным поведением к представлению о рефлектирующей практике, имеющей широкую общую компетентность (Shon, 1983). Школа тогда рассматривается как сообщество рефлектирующих профессионалов. При такой трактовке направленность популярной среди менеджеров теории всеобщего управления качеством на "усиление персонала" и "участие персонала" представляется достаточно осмысленной, и некоторые технические рекомендации этой теории могут быть применены и в школах. Но подчеркнем, что при этом надо контролировать сохранение двух контекстов: общекультурного и педагогического. Как только мы выпускаем один из этих контекстов из виду, мы рискуем попасть в прибыльно-ориентированную машину, в которой, как утверждают теоретики всеобщего управления качеством: "персонал усиливается" до уровня, на котором он может обсуждать пути достижения цели, поставленной руководством (см.: Bottery, 1995. p.41).

Заметим, что в самых недавних работах по эффективному менеджменту активно используются синергетические подходы, в которых особо исследуются процессы самоорганизации в сложных социальных и экономических институтах. Эти управленческие идеи нашли свое отражение в теории воспитания.

Так, в современных работах, посвященных воспитательным системам, удалось отказаться от формально-структурного подхода и обратиться к неформальному, синергетическому подходу, который предполагает, что

«- существование в системе нестабильных, неустойчивых состояний является условием ее стабильного и динамического развития;

- малые воздействия или процессы, происходящие на микроуровне, могут стать для системы определяющими;...

- управление системой должно основываться на «резонансном» воздействии, и главное - не его сила, а архитектура (структура)» (Воспитательная..., 1997. с.12).

Альтернативный менеджери́зм взгляд основан на идее образования как глубоко человеческого (экзистенциально ориентированного) и культурного в широком смысле института. Разницу между этими взглядами можно увидеть на простом примере. Ориентация на результаты приводит к тому, что масса исследований посвящается дифференциации учеников по интеллектуальным достижениям. Но эта ориентация мешает социологам увидеть такие позитивные характеристики школы, как кооперацию детей в области отношений, в эмоциональной сфере, их доверие к некоторым взрослым, на что обращают внимание представители другого направления (Holly, 1971. p.71).

В целом же можно утверждать, что вместе с усилившимся вниманием к неформальным отношениям внутри организаций в последние десятилетия социологи образования начали рассматривать более сложную модель школы как социального института, ориентированную не только на анализ такого рабочего процесса, как выполнение учениками определенных программой заданий.

Пища для размышлений

- Как понималась школьная организация в советской педагогике?
- В чем основные ограничения структурно-функционального подхода к анализу школьной организации?
- Что, кроме ясных функциональных обязанностей, необходимо для эффективной работы школьной организации

2.1.2. Особенности школы как организации

Недостатки простых организационных моделей, заимствованных из общей теории управления остро поставили вопрос о *специфике школы как организации и социального института*. Французский исследователь подчеркивает, что выделение особенностей школы как организации более важно, чем

обнаружение общих для всех организаций характеристик - без этого конкретный социальный анализ становится недостоверным (Derouet, 1993. p.58).

Однако следы традиционного структурного подхода продолжают превращаться в ограничения нашего видения школы. Действительно, говоря о школе как об организации, мы, даже отказываясь от тотальности функционального подхода, *делим ее на уровни, или подсистемы, или элементы*. При этом мы разделяем на этих уровнях и различные процессы, и эффекты. Такой вполне оправданный анализ, однако, задает имплицитно (скрыто) единицы понимания и даже проектирования. Но это может приводить к потере связи между элементами, к толкованию эффектов как локальных, в то время как они являются проявлениями действия более глубоких факторов. В первую очередь это касается связи школьной ситуации в целом и ситуаций в учебных классах. В большинстве исследований, базировавшихся на традиционной функциональной модели, связь эта терялась. В одном лонгитюдных исследованиях английских педагогов и социологов обнаружено двенадцать ключевых факторов, влияющих на эффективность школы (Mortimore, 1988). В этом списке они разделяют факторы, относящиеся к ситуации в классе, и факторы, связанные со школьной политикой в целом. К первой группе, например, они относят "интеллектуально напряженное обучение".

Но действительно ли это фактор, касающийся классной ситуации? Или что-то в школьной политике, в климате обуславливает его? Такой вопрос даже не встает перед исследователями, поскольку изначально разделены уровни анализа. Не случайно в ряде других исследований (например в осуждавшемся выше под руководством Руттера (Rutter et al, 1979), общешкольные факторы играют более определяющую роль, чем единичные, характеризующие отдельных учителей. Это, а также целый ряд других исследований и практических наблюдений позволяет сделать вывод о том, что *общешкольные, институциональные факторы первичны, но они не схватываются простой организационной моделью*.

Другую специфическую характеристику школы задает *наличие в ней учеников*. До пятидесятых годов дети вообще не

рассматривались как важный фактор или элемент в организационной структуре школы. Это отражало позицию, заложенную классиками социологии. Дюркгейм, например, высказывался совершенно определенно: “Ребенок,... входя в жизнь, приносит в нее только свою природу. Общество обнаруживает, что с каждым новым поколением оно имеет дело с *tabula rasa*, на которой все должно строиться заново” (цит. по: Meighan, 1981. p.209). Затем в своей работе Дюркгейм развивает эту мысль, полагая, что пассивное бытие ребенка должно быть направлено в сторону самодисциплины и самоидентификации с общим благом.

Кац считает детей объектом работы школы и сравнивает их с клиентами в магазине или с пациентами в больнице (Katz, 1964). Ряд исследователей предлагает рассматривать учеников как членов школьной организации, но с особым, временным статусом. При этом степень их автономии высока, но она определяется не потребностью в эффективном специализированном труде (как у учителя), а внешней отнесенностью ребенка. Они в школе частично. В этом одна из особенностей школы как социального института. Но это в свою очередь означает, что степень неформальной коммуникации с ребенком весьма невысока. Отношения между профессионалом и клиентом всегда асимметричны. При этом автономия и интересы клиента защищаются в первую очередь профессиональным кодексом специалиста. Поэтому такая автономия задает слабую позицию ребенка, хотя учителя выступают в такой позиции частично как охранники и прислуга. Заметим, что школы сравнивались не только с фабриками или госпиталями, но и с больницами для душевнобольных, поскольку в них имеется группа, к которой частично применяется насилие (Tyler, 1988. p.4). В классификации, предложенной Кацем и Каном (1966), школы относятся к категории поддерживающих организаций в отличие от продуктивных (экономических), поисковых (исследовательско-разработческих) и политических. Однако слабость всех аналогий, как и всех моделей, в том, что они принципиально не дают ответа на вопрос, что такое школа и какие ее особенности требуют иной (а не аналогичной) структуры.

В связи с особенностью школы как детского института даже довольно простые схемы институционального анализа оставляют

неразрешенными массу вопросов. Так, схема, включающая в себя три компонента: структура власти, процесс передачи знания, структура смыслов, передаваемая вместе со знаниями (Smith, 1971. p.241), - не отвечает на вопрос о правомерности неявного объединения учеников и учителей, о роли идеи детства в специфическом социальном институте для детей.

Другая уникальность школы как организации (и это удивительным образом пропускается в подавляющем большинстве исследований) состоит в том, что *подлинные результаты ее работы можно будет оценить через длительное время после окончания непосредственного процесса обучения*. Доказано, что результаты тестов не вполне соответствуют отдаленным результатам образования (Gray, 1990). То же можно сказать и об оценке процесса. Ведь, как мы говорили выше, школа является значительно большей и устойчивой целостностью, чем простая сумма мелких событий, учебных ситуаций, конфликтов и т.п.

В этой связи возможным для анализа эффекта (результата) образования представляется использовать категорию "*опыт*", введенную в современные дискуссии о содержании образования в работах И.Я. Лернера и В.В. Краевского (см., например: Теоретические..., 1989). Близкими к их точке зрения представляются результаты работы группы исследователей из Шеффилдского университета (Англия), предложивших оценивать школы всего по трем критериям: уровень академического прогресса, показанный на испытаниях различного рода; удовлетворенность учеников образованием, которое они получили, получают и будут получать; наличие хороших или дружеских отношений хотя бы с одним учителем (Gray, 1990. p.20). Два последних показателя прокладывают связь между сегодняшним и завтрашним днем ученика, пытаются выйти за сиюминутность оценки или конкретного события.

Явно необычные социологические характеристики заметил у школы английский исследователь Дэвис. Она *общественно подотчетна, обязательна для учащихся, содержит множество напряжений и даже парадоксов*. Основным парадоксом является то, что школа, стремясь делать лучше для детей, все время делает что-нибудь не так. Но этот парадокс остается неисследованным. "Мы

очень мало знаем об отношениях взрослых в школе, о формальных и неформальных процессах влияния на принятие решений, о том, как школа формирует "своего" учителя"(Davies, 1976. p.143). Действительно, вместо исследования, вместо анализа школа просто оценивается, сравнивается с некоторым странным идеалом, А может быть, те негативные вещи, которые в ней происходят, не ошибки, а совершенно закономерные феномены в такого рода социальном институте?

Говоря об особенностях социальной организации, мы должны определить, что мы добавляем к ее характеристике. По-видимому, это такие элементы школьной жизни или школьного устройства, которые создают школу как микрообщество с системой статусов, распределения власти и влияния, культурой. "Новая социология образования" обращает в этой связи внимание на *содержание образования*: "Тремя основными компонентами социальной организации школы являются содержание образования, процесс оценивания и распределения учеников по группам и социальная среда" (Hallinan, 1987. p.2). Действительно, с упрощенно организационной точки зрения содержание и организация учебного материала внутри учебных курсов не являются значимыми переменными. Но они могут иметь значительный социальный эффект, продуцируя и разницу в статусах, и отношение к образованию.

В отличие от фабрики или транспортного средства в школе естественными являются дебаты и разные взгляды не только на то, как должна функционировать школа для выполнения своей миссии, но и на то, какова эта миссия. То есть *заказ на работу школы во многом понимается и формулируется самой школой*. Ринг замечает, что, если на фабрике или теплоходе и могут быть дискуссии, то они, как правило, посвящены выбору средств для достижения общего результата. В школе же "вопросы, которые могут разделить учителей, обычно касаются того, каким же должен быть желаемый результат" (Wringe, 1984. p.66). Выбор целей и ориентиров - задача далеко не техническая и не решается рациональным образом. Выбор всегда связан с ценностями. А механизм принятия или смены ценностей далеко не формален. В этом смысле определенные напряжения и дискуссии жизненно присущи этому институту. Еще и

поэтому особенно слабой и неработающей представляется фабрично-товарная интерпретация для школы меняющейся, ищущей новые ориентиры.

Более того, из этого замечания мы видим, что институциональная ориентация на "товарность" образования на рынке труда, на будущие выгоды и победы в тестировании накладывает серьезные ограничения на ценностную и методическую систему школы.

Другой характеристикой школы, которую мы уже упоминали, является ее изначальная конфликтность, связанная с *тотальностью и принудительностью*. Это позволяет нам понять, почему некоторые ученики не хотят следовать общей цели, почему в школе присутствуют конфликтующие ценности и мнения. Бен Барух добавляет, что обязательность образования является той необычной характеристикой, которая стимулирует высокий общественный интерес к школе (Ben Baruch, 1983. p.120).

Особенность школы как социального института связана, конечно, и с *ролью учителей*. Фактически от них зависит, будет ли школа простым "опрокидыванием" на детей господствующих социально-культурных представлений и, таким образом, инструментом простого социального воспроизводства. Холли (Holly, 1971) полагает, что взгляд на процесс учения как на обязательное воспроизводство социальной и культурной дифференциации связан с господствующим типом учения, а не имманентно присущ школе. Ведь *учитель достаточно автономен в своей работе* и оказывается свободным в перемене методов обучения, которая может вести к изменению воспроизводящей функции школы.

Для образовательного института, для его действительно целостного анализа одним из ключевых является вопрос, редко обсуждающийся в работах по социологии образования: *каково педагогическое, образовательное влияние различных форм управления и ведения дел в организации?* Однако если такие вопросы и задаются, то ответы на них обычно даются формально, через характеристику учебных программ, ресурсов, но не как прямой опыт школьников.

Все эти особенности школы и недостатки упрощенных организационных моделей заставляют нас признать, что школа является и необычным, и *сложным социальным институтом*. В анализе этого института необходимо обратить особое внимание на неформальную организацию.

Пицца для размышлений

- Через какие механизмы общество влияет на школу?
- Какие организации похожи на школу?
- Чем школа отличается от ВУЗа ?

Чем начальная школа как организация отличается от старшей?

2.2.

Школа как сложная организация

Вывод предыдущего параграфа о том, что школа является сложной организацией, может показаться тривиальным. Однако сама эта характеристика задает вполне определенный институциональный контекст, поскольку от пребывания человека в простой или сложной организации в немалой степени зависит вся траектория его развития.

Одной из основных характеристик сложных организаций является сила *неформальных структур*. Эти структуры оказывают сильнейшее влияние и на социальные статусы, и на организацию основной деятельности.

Одной из пионерских работ в этой области стала работа Ламберта, исследовавшего "неформальную социальную систему школы". Под этим понимается "совокупность норм, ценностей, отношений, которые не предписаны официальными целями организации, но имеют обратный эффект на эти цели" (Lambert, 1973. p.298). Там, где слаба формальная социальная система, есть сильная неформальная. Обратное верно не всегда. Например, в «прогрессивных» школах, построенных на методе проектов, сильны обе системы, поскольку они находятся в меньшем противоречии. Но, что еще чрезвычайно важно, оказывается, неформальная система часто проявляет себя, однако, это замечается педагогами нередко как случайность. На деле же школьная практика есть сложная динамика ожидаемых и неожиданных форм активности.

Тайлер предложил систематический взгляд на различные модели школьной организации в связи с наличием в ней мощных неформальных слоев. Он предложил рассматривать две характеристики организации: прочность связей в формальной структуре и прочность связей между формальными и неформальными элементами в школе. Выделилось четыре крайних типа. Структурно-функциональная (или формальная) модель предполагает, что обе системы связей прочны. Структуралистская (в частности субкультурная) модель предполагает, что слабы связи формальных и неформальных элементов, а формальные связи сильны. Органическая модель (школа как организованная анархия)

предполагает сильные неформальные связи неформальных и формальных элементов и слабые формальные. Наконец интеракционистская модель не видит сильных связей и их роли вообще (Tyler, 1988. p.24).

Заметим, что до последнего времени в отечественной литературе по школоведению и даже по социологии образования неформальные структуры в школьной организации не рассматривались систематически. Несмотря на то, что А.С.Макаренко критиковал “тенденцию называть коллективом только контактное единство” (Макаренко,1975. с.69), выражение “школьный коллектив” использовалось применительно к любой совокупности детей под соответствующей вывеской. При этом совершенно формально понималось известное замечание Макаренко о том, что “коллектив возможен только при условии, если он объединяет людей на задачах деятельности, явно полезной для общества” (там же). Фактически, как и в упрощенной бюрократической модели, в работах по школоведению полагалось, что эти задачи, будучи официально объявлены, автоматически разделяются членами школьного сообщества. Игнорировалась многослойная реальность школы. Даже в недавней работе по социологии образования школа характеризуется формальными параметрами, а «неофициальными школами» называются тюрьма, улица, теневая экономика (Гуров, 1994).

Нередко пара “формальная и неформальная структуры” отождествляется с понятийной парой “производство и клуб” (Березовин, Коломинский, 1975). Это не вполне справедливо, с нашей точки зрения, поскольку вместе с усилившимся вниманием к неформальным отношениям внутри организаций социологи образования начали рассматривать более неформально и сам рабочий процесс - учение и обучение, обычно понимаемый лишь как выполнение учениками определенных программой заданий. Как подчеркивает Холли, *учение не является простым производственным процессом*. Поэтому понимание образования как решения задач из учебников приводит нас к узким моделям.

Нередко неформальная структура школьной организации рассматривается как *микробщество*, являющееся частью большой общественной системы. Об этом пишет Шипман, подчеркивая, что

школа является самостоятельной целостностью, имеющую свою собственную жизнь (Shipman, 1968. p.24). Этот взгляд послужил основой теории школьной микрополитики, согласно которой школьное общество является сферой подлинно политической борьбы интересов. Сторонники такого взгляда на школу выделяют разные группы интересов, особо подчеркивая, что только открытие неявных групповых интересов может трансформировать управление и лидерство для усиления всего сообщества (Blase, Andersen, 1995).

Понятно, что признание роли неформальной структуры связано с признанием роли *человеческого фактора*. Его высокая роль также характеризует сложные организации. Борьба двух подходов: мягкого (отличающегося особым вниманием к человеку) и твердого (делающего акцент на иерархии и структуры) позволила по-новому взглянуть на проблему прав человека и дисциплины внутри организационных рамок. Можно провести аналогию между политическим пониманием демократии и твердым подходом в менеджменте. И там и здесь эффективность определялась структурой и функциями элементов. Это можно считать слабостью классического менеджмента.

Заметим, что отец научного менеджмента Тейлор указывал на значение человека в любом управляемом процессе. Однако он полагал, что люди должны действовать в соответствии с некоторым существующим лучшим методом или лучшей схемой действия. Из базовой идеи о существовании лучшего пути естественно возникали известные принципы Тейлора о необходимости селекции работников, о разделении труда между управленцами и работниками. Однако практическое внедрение этих идей столкнулось с трудностями.

Заметим, что идеи Тейлора не умерли. Вновь и вновь появляются идеи деления процесса на элементарные операции и полного (позлементного) контроля за их соответствием эталону.

Реакцией на трудности реализации подхода Тейлора стал подход, основанный на внимании к отношениям людей в организации. Этот подход вырос из интереса к вопросу о том, что, кроме простых навыков, влияет на качество работы людей. Фактически это был вопрос об условиях, которые определяют качество труда. Оказалось, что ряд таких условий важнее для

качества и производительности труда, чем простейшие навыки. К числу таких условий можно отнести внимание управленцев. Отсюда впервые возникают идеи о человеческом ресурсе, об управлении персоналом, о консультировании в решении проблем. Таким образом, мягкий подход в управлении стал усиливать свою роль. При этом подчеркнем, что он предполагает не отказ от полного подчинения целей индивидов целям организации, а, напротив, согласование этих целей. В этом смысле управление, реализовывавшееся в советской школе и основанное на предположении, что “по отношению к отдельной личности коллектив утверждает суверенитет целого коллектива” (Макаренко, 1975. с.69), не могло быть мягким.

Другой характеристикой сложных организаций является их *нерациональность*, точнее - недостаточность рациональных моделей для их описания.

Действительно, если говорить о некоторых общекультурных тенденциях в понимании организаций, то надо пойти дальше и заметить, что пока все разговоры об организациях, даже при признании конфликтных интересов и неформальных структур, ведутся в предположении, что за всеми этими конфликтами и сложностями лежат, тем не менее, некоторые рациональные механизмы. Именно “наличие рациональных установлений” М.Вебер рассматривал как ключевую характеристику социальных институтов (Вебер, 1990). Однако критическая теория ставит под сомнение рациональную устроенность социального мира. Более того, появляются работы, в которых показывается, что современные сложные социальные организации устроены нерационально.

В работе американских теоретиков менеджмента (Patterson, Purkey, Parker, 1986) нерациональность современных организаций показана по пяти параметрам: их деятельность направляется множеством несовместимых между собой целей; власть не сосредоточена, а распылена в организации; принятие решений осуществляется не на рациональных основаниях, а в результате торговли, опирающейся и на нерациональные причины; внешнее влияние непредсказуемо; процесс учения-обучения скорее ситуативен, чем планируем. В отличие от такого типа рациональные

организации действуют по принципу "если -то", который не работает.

Одним из шагов усложнения веберовской схемы стал анализ роли *автономизации* подразделений и отдельных сотрудников. Как показано в работах социологов образования (Katz, 1964), усиление специализации с одной стороны и взаимосвязи членов организации с объемлющими структурами (институтами) ведет к усилению их автономии внутри сложной организации, а значит, и к усилению роли неформального компонента в коммуникации и координации. Заметим, что сегодня и модель автономизации внутри организации некоторым исследователям представляется упрощенной. Английские авторы из своих наблюдений за учителями делают вывод о том, что их автономия в плюралистской (постмодернистской) модели образования становится гетерономией на новом уровне, автономией, учитывающей интересы и многообразие других (Child et al, 1995).

В работе, посвященной автономным структурам в школе (Katz, 1964), показано, что специализация учителей ведет к их автономии, в том числе к значительной независимости от администраторов. Естественно, возникает конфликт между специалистом в предмете и специалистом в руководстве, а также конфликт автономий между учителями различных предметов. При этом парадоксально, что автономизирующаяся подструктура может быть в разных случаях заинтересована как в усилении автономии ближайшей объемлющей структуры, так и в ее уменьшении (по принципу - подальше от начальства). Но в целом оказывается, что цель организации не может быть достигнута без высокой степени автономии подразделений от организации.

Автономия школ приводит, как мы уже частично показали, к значительным изменениям во всей организационной культуре, она приводит очевидно, к появлению новых служебных позиций, но это все означает, что она должна приводить и к комплексным изменениям всей системы управления школой. Появляются новые области деятельности, которые, как замечают австралийские исследователи, стремятся к автономии, что порождает новые напряжения. Возникает необходимость в построении внешней политики школы, в специальной работе по планированию

изменений и профессионального развития, в маркетинге образовательных услуг и ряд других задач. Все это складывается в формальные или неформальные структуры, которые не всегда могут работать согласованно. "Каждая административная область имеет собственные нормы и видение, каждая функционирует на основе собственного набора руководящих принципов, используя специальные техники..."(Bearge et all, 1989. p.83). Это задает новое измерение в организационном контексте всех процессов, происходящих в школе.

Еще одной характеристикой сложных организаций является их *внешний социально-культурный статус*, принадлежность к определенной традиции. Именно эта характеристика позволила Мейеру уточнить веберовские представления об институте, различить простую организацию и *социальный институт*. Он заметил, что наиболее значительными, весомыми образовательными категориями являются не столько внутренние категории, которые определяют школьный процесс (классы, содержание курсов и т.п.), сколько внешние (которые понимаются и обсуждаются внешкольной публикой), такие как оценки, названия предметов и т.п. Последние категории он назвал институциональными, подчеркнув разницу *социального института как оформленной общественной традиции* и организации как целенаправленной структуры. Форма образования создается и изнутри, и снаружи - Мейер даже употребил метафору наружного и внутреннего скелетов (Meuer, 1987). Это замечание кажется нам весьма важным для исследования неявных реальностей, поскольку принадлежность к традиции обычно непосредственно не фиксируется членами организации или фиксируется формально-ритуально. Нередко институт определяется чисто функционально (на основе, например, представления о социальном заказе), что также не отражает его культурно-исторической природы, поскольку, как заметили В.А.Дмитриенко и Н.А.Люрья, "за основную функцию (признак)... выбирается процесс, лежащий на поверхности, то есть не всегда существенный" (1989. с.35).

Современная теория сложных организаций выделяет как одну из важнейших их характеристик тип проблем, с которыми они встречаются.

Проблемы, с которыми имеет дело школа, можно с уверенностью отнести к типу, который в теории управления называют неограниченным. *Неограниченная проблема* обычно лишь ощущается организацией как неудобство, непонятный мешающий фактор. Такие проблемы, по сути, характеризуются следующим образом:

- участники не уверены, в чем собственно состоит проблема;
- невозможно разделить проблему и контекст;
- непонятен круг людей, которых нужно задействовать в решении этих проблем;
- отсутствуют индикаторы, позволяющие начать анализ проблемной ситуации;
- отсутствуют индикаторы успешного решения этой проблемы.

В большинстве работ по управлению школой такой тип проблем либо игнорируется, либо тривиализируется. Это отражается на практике. В нашей работе с директорами школ Красноярска и Канска обнаружилось, что большинство директоров связывает программы развития их школ с решением *определенных* проблем. Однако определенность этих проблем, а значит, и связка с программами развития (или программами обновления) школы фиктивны. Их фиктивность (несоответствие) объясняется нежеланием или отсутствием умений видеть многоэтажную сложность проблем школы, видеть многослойную реальность школьной жизни. Можно сказать, что проблемы неопределенной сложности в практике управления не изучаются, а искусственно тривиализуются, превращаясь в лозунги.

Теоретики управления предлагают переходить от неограниченных или неопределенных проблем к проблемам ограниченным, хорошо определенным.

Хорошо определенная проблема характеризуется так:

- есть гипотеза о возможных путях решения;
- известно ограниченно число людей, на которых влияет решение проблемы;

- проблема может быть решена в ограниченный обозримый срок;
- понятно, что нужно исследовать и проанализировать для решения проблемы;
- ясно видны последствия решения этой проблемы.

Разница между неограниченными и ограниченными проблемами до определенной степени отражает используемое некоторыми отечественными авторами различие проблемы и задачи. Не углубляясь в это различие, остановимся на вопросе о переходе.

Наше принципиальное утверждение состоит в том, что для любой неограниченной проблемы существует неограниченное число вариантов наборов ограниченных проблем, к которым она может быть сведена. Это можно понимать как то, что степень неопределенности сохраняется на этом переходе. Подтверждением этого может служить и практика инновационного движения. Анализ опыта работы томской школы "Эврика-развитие", Московского НПО "Школа самоопределения", кемеровской школы продвинутого обучения показывает, что одни и те же проблемы (например, проблема или затруднение, связанные с детьми, "выпадающими" из учебного процесса) в разных школах сводятся к разному списку ограниченных проблем или задач. Теоретически это следует, с одной стороны, из утверждения о том, что школа является объектом неопределенной сложности. Об этом писали достаточно развернуто П. Г. Щедровицкий (1993) и Э. Н. Гусинский (1994). С другой стороны, неопределенность неограниченной проблемы возникает из исходной противоречивости основных конструкций школы и образования. Поэтому переход от неопределенной проблемы к ограниченным не может быть устроен технологически, по универсальным схемам, предложенным учеными или иными экспертами.

Пицца для размышлений

- Какие процессы автономизации проходят в школе?
- Как связаны формальная и неформальная социальные системы школы?

- Докажите, что школа имеет все признаки нерациональности сложной организации.
- Приведите примеры школьных неограниченных проблем и пути их сведения к хорошо определенным проблемам.

2.3.

Неформальные описания школы как целого

Мы выяснили, что ключевую роль в исследовании целостного влияния сложных организаций играют всевозможные неформальные факторы. Это и стало причиной стремления неформально описать школу как целое. Данное стремление выразил автор одной из наиболее цитируемой в семидесятые годы книги "Социология школы": "Школы как организации часто описываются через их "дух", "этос" или "климат". Это - попытка суммировать впечатления не от отдельных аспектов, но от целостного образа жизни, культуры внутри школы" (Shipman, 1968. p.250). Далее автор замечает, что эта культура складывается из явных и неявных символов, писанных и неписанных правил. При этом неписанные правила оказываются наиболее важными, но и особенно трудными для усвоения новичками - как учителями, так и учениками. Ниже мы рассмотрим некоторые такие попытки объединить в одном представлении эти писанные и неписанные нормы, условия, символы, которые и задают контексты решения педагогических задач.

Весьма плодотворным для описания неявных реальностей школы как целостного института нам представляется недавно пришедшее в российскую педагогику понятие *культуры школы*, заимствованное из общей теории организаций.

Под культурой организации понимается совокупность традиций и норм, предрассудков и ожиданий, которые определяют действия сотрудников в условиях, требующих построения собственного отношения и действия. Видно, что такое толкование культуры близко к идее уклада. Однако здесь имеется важный акцент. Странники концепции культуры полагают, что культура влияет абсолютно на любое действие сотрудников в той мере, в какой это действие отражает их личное участие (а не как функций или роботов). Поскольку современная теория организаций полагает, что процесс, в котором отсутствует человеческий компонент, является очень редким, то выясняется, что культура исключительно воздействует на рабочий процесс в любой организации. Дело в том, что никакой инструкцией нельзя предусмотреть все детали

возможных ситуаций, поэтому так важны оказываются традиции и ожидания. Речь, таким образом, вновь идет о скрытой реальности.

Трактовка культуры как скрытой реальности представляется некоторым исследователям ключевой. Так, например, в одной из базовых книг по организационной культуре читаем: "Культура - глубокий уровень основных положений и верований, разделяемых членами организации, которые оперируют ими бессознательно" (Shein, 1985. p.36).

Однако в большинстве трактовок культура представлена и в виде явных норм (нередко зафиксированных устно или письменно), и в виде неявных (часто даже неосознанных) предпочтений и привычек, некоторые из которых не начинают действовать до возникновения соответствующей ситуации. Но даже явно формулируемые культурные нормы действуют в соответствии с механизмами скрытой реальности - нетехнологично, вступая в диалог с другими нормами и ожиданиями.

Прямым ходом на видение неявного является представление о наличии *официальной и неофициальной культуры* организации (школы), активно используемое и социологами, и менеджерами. Шипман связывает это различие прежде всего с разделением культуры школьников и педагогов, а, значит, прежде всего с молодежной субкультурой (Shipman, 1968. p.33), но подобное разделение представляется чересчур механистичным.

Другой особенностью понятия культуры является акцент на человеческий фактор. Культура организации зависит не только от объективных характеристик организации, но и от людей, составляющих коллектив этой организации и является в большой степени композицией множества индивидуальных культур. В частности, поэтому понятие культуры представляется нам важным для управления и действий в конкретной ситуации, но недостаточно определенным для анализа школы как института.

Еще одной важной характеристикой представления о культуре организаций является то, что оно позволяет проследивать влияния внешней среды на школу. Развивая этот аспект, Н.Б.Крылова полагает, что культура школы образуется через сложное взаимодействие культуры общения, культуры образования в данном обществе, национальной и глобальной культурной

традиции, молодежной культуры и других культурных феноменов, затрагивающих ученика (1996; 98). Этот системный и широкий взгляд на образование как на “сложное взаимодействие социокультурных и культурных процессов (на макро-, мезо- и микроуровнях)” требует при решении каждой конкретной педагогической задачи уточнять культурный фон. Механизм такого взаимодействия связан с тем, что культура школы складывается в огромной степени из культурных образцов, приносимых в школу и учениками, и учителями. Таким образом, она *существенно зависит от набора субкультур*. Но это обстоятельство еще не говорит о практических трудностях. Практические, а вместе с ними новые теоретические трудности начинаются тогда, когда культурные образцы, которые ребенок приносит в школу, вступают в конфликт со школьной культурой. Этот конфликт, как правило, скрыт от учителя.

Как-то на родительском собрании девятого класса я долго сокрушался по поводу широкого употребления ненормативной лексики нашими учениками. Многие родители согласно кивали, и я был уверен, что, придя домой, они проведут разъяснительную работу со своими чадами. Когда собрание закончилось, я спускался в свой кабинет по лестнице вместе с родителями. Случайно я услышал разговор двух мам. "Чего я только здесь время теряла, тра-та-та," - говорила одна мама другой (читатель понял, надеюсь, что "тра-та-та" обозначает развернутое ненормативное выражение). "Да нет, - отвечала ее собеседница, - я хоть оценки узнала. Приду домой, убью тра-та-та своего". Этот разговор помог мне увидеть одну из скрытых до того конфликтующих культур.

Другой взгляд на школьную культуру, восходящий во многом к *педагогической этнографии*, представляет ее как *совокупность символов и ритуалов*. По своему смыслу оба эти термина характеризуют двойственную реальность: и за символами, и за ритуалами хранится дополнительный, нередко утраченный смысл. Мы нередко привыкаем к ним, не замечая и не понимая, какую нормирующую и образовательную функцию они несут. Речь идет и об эмблемах, и о лозунгах, и о ритуальном поведении. Как правило, их второй план открывается только после отказа от них или их замены другими символами. Например, достаточно отменить

ритуал приветствия учителя вставанием перед началом урока, чтобы увидеть, что этот ритуал обеспечивал особую организацию фронтального урока и был его содержательно необходимым этапом. С другой стороны, лишь упразднив пионерский галстук, мы смогли посмотреть на этот символ отстраненно и увидеть, что навязывание его как символа крови сродни дикарскому ритуалу обмазывания себя кровью в знак вечной мести. В современной социокультурной ситуации, когда символы и ритуалы одного поколения становятся совершенно непонятными другому, работа по распознаванию смыслов символов и ритуалов школьной жизни становится исключительно важной.

К числу достаточно операциональных относится трактовка Т. Парсонса, в которой он представил *культуру организации как совокупность разного характера действий одних членов организации по отношению к другим и к их общей ситуации*. Эту модель называют интеракционистской (от английского "interaction" - взаимодействие) (Parsons, 1951). Парсонс выделил три типа таких действий: инструментальное (направленное на выполнение какого-то плана, на решение определенной задачи: например, изучение учебного материала), нормативное (направляемое определенными принципами и ценностями, часто носящее ответный характер), экспрессивное (цель - само действие, оно удовлетворяет потребность в самовыражении, в проявлении спонтанности). Культура школы - в определенном балансе между этим тремя формами активности. Для нас интеракционистская модель особенно интересна разделением инструментального и нормативного действия, поскольку мы иногда приписываем нормативному действию какой-то дополнительный целевой смысл. Нормативное действие часто бывает скрытым. С другой стороны, представление Парсонса об инструментальном действии сегодня выглядит во многом устаревшим, поскольку оно верно только при условии, что все инструментальные действия тесно связаны с целью организации. По-видимому, переоценивается в этой модели и роль экспрессивного действия. Ведь психологические работы последних десятилетий позволяют утверждать, что стремление самовыразиться является далеко не главным и не единственным источником детской активности. То, что взрослым нередко кажется лишенным смысла и

нецелесообразным, для ребенка социально значимым и осмысленным. Тем не менее сама идея типологии наших действия оказала важное влияние на последующие исследования скрытых реальностей организаций.

Специфической характеристикой культуры является ее неоднородность. Культура в отличие от технологии не живет сама по себе, а всегда отражается в тех или иных поступках конкретных людей и относительно однородных групп. Поэтому "разные люди по-разному отражают культуру организации" (Shipman, 1968. p.40). Аналогичное замечание можно сделать и по поводу детей. Слишком часто в последнее время *культура школы или культура класса рассматриваются как нечто монолитное, одинаковое для всех.* Диалектика этого понятия состоит в принципиальной неодинаковости и в то же время в определенной общности восприятия разными учениками общей культуры. (Confrey, 1995. p.209) Это значит, что нельзя рассматривать культуру как тотальный и всегда одинаково действующий механизм. Более того, становится объяснимой критика понятия культуры сторонниками ясного организационного подхода. Ведь управлять легче тем, что можно планировать и предвидеть. А предвидеть и тем более гарантировать определенное влияние культуры - занятие рискованное.

Важным замечанием, которое также проливает новый свет на вопрос о скрытых реальностях, является распространенное положение о том, что культура в отличие от структуры *не статична*, она меняется, рождается и умирает (Stoll, Fink, 1996).

В большинстве случаев представление о культуре используется для того, чтобы уточнить условия решения той или иной образовательной (или управленческой) задачи. Поэтому во многих описаниях культуры сложились как бы типовые характеристики в соответствии с распространенными задачами, которые решают деятели образования. Так, например, практически во всех трактовках культуры организаций обсуждается такой аспект, который характеризует *толерантность* данной организации к неопределенности, к сложным и динамически меняющимся ситуациям. Показано, что "организации, которые стараются избегать неопределенности, характеризуются более высоким уровнем тревожности и агрессивности" (Элмонд, 1995. с.60). Это не

означает, однако, что такая культура не может быть эффективной для решения определенного класса педагогических задач.

Поэтому вслед за К.М.Ушаковым мы полагаем, что нельзя говорить о любой организационной культуре, что она хороша или плоха. Речь должна идти только о соответствии культуры стоящим перед организацией задачам (Ушаков, 1995. с.27).

В связи с этим надо специально отметить, что в образовательном институте культуре могут приписываться целевые ориентации в контексте решения определенных педагогических задач, достижения определенных образовательных результатов. В книге В. А. Ясвина об образовательной среде (1997) предлагаются, например, различные целевые ориентации среды (мы здесь можем говорить - культуры). Ссылаясь и на работы Я. Корчака и П. Ф. Лесгафта, автор приводит примеры образовательных сред, формирующих пассивность или активность, зависимость или независимость.

Однако исследования конкретных педагогических эффектов разных культур еще редки.

Использование идеи культуры, техник создания и изменения культуры в человеческих коллективах, в организациях создает непростую этическую проблему, которая характерна для всех неформальных систем и факторов. Один из создателей теории организационной культуры Морган предупреждал об опасности, что управленцы начнут творить культуру организации, новый символический порядок в своих интересах, *"превращая искусство менеджмента в идеологический контроль"* (Morgan, 1986. p.138). Многие техники создания организационной культуры использовались в условиях тоталитарных режимов... Поэтому, пишет Морган, "надо учитывать, что обычно наше восприятие культуры более фрагментарно и поверхностно, чем она является на самом деле" (там же. с.138). Он проводит параллель культуры некоторых организаций с культурой "нового мира" Хаксли и Оруэлла. Это замечание Моргана с собой остротой ставит вопрос о том, способствует ли культура многих школ, "вступивших на путь демократизации и гуманизации", этим процессам на самом деле.

При всей кажущейся ясности этого понятия, любые попытки дать общепризнанное определение культуры школы наталкиваются

на трудности. В одной из последних книг по школьному управлению авторы приводят длинный список элементов, входящих в культуру, записывая туда и метафоры, и традиции, и мифы, и привычки, но в конце концов приходят к выводу, что культура - "это способ, которым мы живем" (Stoll, Fink, 1996. p.42). Наименее эффективными представляются рационалистические попытки превратить культуру в инвентарный список. В научных работах, претендующих на систематичность и особенно обращенных к практическим работникам, появляются такие попытки рационализировать нерациональное, пощупать неощутимое. Так, в сравнительно недавней монографии австралийских ученых можно найти список из семи составляющих культуры организации, куда входят выражения типа "качество и природа личных и межличностных действий и взаимодействий" (Beare et all, 1989. p.173). Понятно, что списки, состоящие из таких «пояснений», создают видимость понимания и порядка, но на деле не оставляют ничего от образа понятия в целом и не создают ясное видение отдельных фрагментов. Поэтому большинство ученых, пытающихся работать с такими понятиями, опирается на рабочие определения, применимые в конкретном классе ситуаций.

Здесь надо сказать, что популярный системный или целостный подход также чаще всего становится списочным - сводится к перечислению элементов и указанию на то, что все связанные с ними задачи должны решаться одновременно. Можно согласиться с В.А.Ясвиным, утверждающим, что неструктурированное представление об образовательной среде приводит к стремлению «учесть все» и открывает перспективу «дурной бесконечности» (Ясвин, 1997. с.33). Отражением этого механически-объединительного подхода даже у такого тонкого педагога, как В.А. Сухомлинский, является его понимание взаимосвязи не как появления качественно нового педагогического процесса, а как механического объединения функциональных позиций: "Взаимосвязи между разнообразными сторонами и явлениями учебно-воспитательного процесса - это предмет той сферы внутришкольного руководства, в которой объединяются усилия директора, завуча, организатора внеклассной работы, старшего пионервожатого..." (Сухомлинский, 1982. с.34).

При всей привлекательности понятия культуры за большим числом исследований типологии культур невыясненным остается вопрос о том, что определяет культуру. Сторонники этого понятия нередко полагают, что культура формируется по желанию членов организации в результате их целенаправленных действий. Более адекватной представляется точка зрения английских теоретиков, утверждающих, что понимание происхождения культуры требует раскрытия “несказанных и неосознанных предположений” (Ovens, Steinhoff, 1979. p.6).

Можно, таким образом, согласиться с выводом о том, что "концепция организационной культуры страдает неопределенностью" (Элмонд, 58). Наш же анализ относительно немногочисленной литературы, посвященной культуре школы, показывает, что эта неопределенность умножается на слабое отражение собственно педагогического контекста. По сути, организационная культура оторвана в этих исследованиях от культуры педагогической. В то же время некоторые модели организационной культуры высоко эвристичны и позволяют экстраполировать их основные характеристики и на культуру педагогическую.

Сложности представления о культуре привели к разногласию в терминологии и к попыткам уточнить и переименовать близкие представления.

Некоторые исследователи предлагают различать культуру и *этос* организации. "Организационная культура - характеристика духа и веры организации, демонстрируемых, например, в нормах и ценностях, опираясь на которые, люди строят отношения друг с другом, которые проявляются в отношении к работе, к изменениям... Культурные нормы развиваются относительно долго... и обеспечиваются ритуалами и неявными соглашениями, которые дают людям почувствовать себя безопасней" (Torrington, Weightman, 1993. p.45). Этос школы касается более сознательного выражения "отношения к ценностям и поведению". Он может быть выражен в специальных текстах, правилах и т.п. Связь культуры и этоса, по мнению этих авторов, позволяет укрепить культуру, но и создает опасность ее вербализации и потери.

Фактически о культуре говорит Ш.А. Амонашвили, обсуждая «не оглашенные, но подразумеваемые» общие постулаты педагогической науки и практики, превращаемые в *педагогические кредо*. Часто их особенностью является то, что, хотя постулаты типа «чтобы успешно учить и воспитывать, надо напугать учеников» «составляют основу (осознанную, неосознанную - это не важно) авторитарного педагогического мышления, тем не менее опровергаются на словах категорически» (Амонашвили, 1995. с.21). Обратим внимание на то, что известный исследователь подчеркивает «неоглашенный» характер норм.

Попыткой уточнения и объективации понятия культуры нам представляется представление об *образовательной модели* школы. Под этим понимается “согласованная модель (образец) или группа взаимосвязанных, согласующихся элементов, таких как структура образовательных целей (в широком смысле), содержание учебного курса, построение учебного курса, конкретные цели управления учащимися, модели группирования учащихся, методы тестирования и оценки, а также оценка процесса обучения” (Калуве и др., 1993. с.64). Инициаторы введения этого понятия предлагают типологию моделей, построенную на трех параметрах: способность к индивидуализации, способность к развивающему эффекту обучения, способность развивать школу . Однако они упускают из виду, что понятие образовательной модели в самом способе введения содержит серьезные ограничения, предположения о том, что существует специфический социальный заказ на образование. Тем самым теория образовательных моделей создается в рамках идеологии социального воспроизводства и не отвечает новым цивилизационным тенденциям.

Близким к пониманию культуры по Парсонсу является представление о *поле школы*, точнее - о *поле коллектива*, предложенное Л.И.Новиковой. Это представление имеет корни и в понятии поля как психологического единства личности и ее окружения (К.Левин), и в макаренковской теории коллектива. “Поле коллектива - это интегративное свойство, характеризующее состояние коллектива как целостной системы, та “новая сила”, которая рождается в результате взаимодействия людей, в результате достижения ими совместных целей. Поле является основной

характеристикой коллектива, рассматриваемого как субъект воспитания, ибо все образующие его компоненты действуют на ребенка не как отдельные факторы, а в определенной целостности” (Новикова и др., 1975. с.56). Раскрывая содержание этой категории, авторы, однако, не смогли найти действительно определяющие факторы и специфику взаимодействия поля с индивидами. Как и в понятии культуры, в нем механически объединяются традиции, эмоциональные настроения, ценностные установки. При этом сама метафора представляется довольно многообещающей.

Говоря о работах школы Л.И.Новиковой, нельзя не упомянуть о такой важной попытке целостного описания школы, как *воспитательная система*. Достоинством этого понятия является то, что, проведя различие между воспитательной системой школы и школой как воспитательной системой, его авторы переносят акцент с процессов индивидуального воспитания и на процессы институционального развития школы (Каракровский, 1994. с.6). Авторы новой книги утверждают, что «воспитательная система охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей (не только досуг), разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние социальной, природной, предметно-эстетической среды» (Воспитательная..., 1997. с.6). В многочисленных работах в этой области точно показаны важные взаимосвязи, вскрыты неявные факторы воспитательных эффектов. Однако методологическая трудность не позволила реализовать исследовательские и проектировочные ожидания в полной мере. Дело в том, что системный подход в том виде, в котором он используется педагогами, носит в большой степени рассудочный, классификационный характер. Из-за этого простое усиление акцента на воспитание приводит не к изменению функций и характера обучения, а к его ослаблению. Идея воспитательной системы претендует на разовое открытие всех неявных реальностей, не закладывая механизма собственной проблематизации. Раз обнаруженная модель воспитательной системы в дальнейшем становится ориентированной на собственное воспроизводство, а не на развитие: обновление воспитательной системы считают “процессом планомерным, управляемым, системным” (Новикова, 1993. с.17). Процесс создания

воспитательной системы, по мысли сторонников этой теории, является движением “от одного этапа развития к другому, более высокому” (Байбородова, Аладьев, Степанов, 1994. с.9), реализацией уже построенного проекта и по терминологии К.Поппера осуществляется по правилам утопической социальной инженерии. Призыв к сохранению “дезинтегрирующей ситуации” как гаранта развития системы (А.М.Сидоркин даже утверждает, что воспитательная система хороша пока ее нет) вступает в противоречие с общей “системной” идеологией.

Другим ограничением понятия “воспитательная система” является то, что при декларировании всеобъемлющего характера этой системы под ней практически понимается совокупность воспитательных отношений, которые объявляются первичными. Красноречиво об этом говорит один из создателей теории воспитательных систем В.А.Караковский: “Главным инструментом воспитания является воспитательный коллектив школы, действующий на гуманистических и демократических принципах” (1989. с.223).

Интересным развитием понятия воспитательной системы стала идея школы как *общины*. Ее упорядоченность в отличие от школы как организации задана не структурно-функциональной схемой, а социально-психологическими реалиями типа “стремления к принадлежности”, “общности ценностей”, “защиты личности” и другими (Сидоркин, 1993. с.26). Этот аспект “общинности” полагается как рядоположенный по отношению к аспекту организационному. Поэтому ограничением этого представления является его фокусировка на социально-психологических реалиях безотносительно к содержанию деятельности.

Выражение “*философия школы*” пришло к нам в пору, когда стало не только престижным, но и обязательным каждой школе иметь собственное “лицо”, программу развития. Для этого в последние десятилетия на Западе каждая уважающая себя школа наладила технику разработки своей “философии” или “кредо”. Обычно философия школы включает в себя набор целей, которые школа реализует, и ценностей, которыми она руководствуется в отношениях с учениками и в образовательном процессе. Это действительно мощный катализатор идейной общности и

трансформации школьного сообщества. Однако подобное верно в тех случаях, когда эта философия (которую, конечно, правильней было бы называть идеологией школы) не остается набором пустых лозунгов и риторики. Чаще всего, увы, документы, описывающие философию школы, носят весьма идеологический, лозунговый характер, но иногда цели и принципы формулируются достаточно конкретно и по сути дела призваны характеризовать ту систему отношений и устремлений, которая складывается в школе. Редко к такому набору призывов добавляются некоторые утверждения констатирующего характера, которые характеризуют представления школы об учениках, об обществе и т.п.

Наш анализ отдельных "философий" показывает, что они полны слов о всестороннем развитии личности, о любви к Родине и в целом мало чем отличаются от морального кодекса строителя коммунизма. Это, впрочем, не преступление, но и не сколько-нибудь эффективное педагогическое или управленческое средство. Ведь в таких формулировках пропадает главное - отнесенность философии или миссии к конкретной школе, к ее традициям, к ее людям. И, конечно, пропадает применимость слов для организации жизни, то есть отнесенность миссии со временем и реальной ситуацией.

Например, в одной из американских школ я прочитал в "школьной философии" два утверждения. Одно касалось важности изобразительного искусства в развитии современного человека. И это положение нашло свое отражение как минимум в оформлении школы, в наборе книг в школьной библиотеке. Можно говорить, что одной из скрытых реальностей этой школы является образовательное воздействие произведений изобразительного искусства и хорошего художественного вкуса. Другое утверждение говорило о свободе каждого ученика в школе. При этом желающий куда-нибудь отлучиться с любого урока должен был получать от учителя пропуск на определенное время и перед возвращением в класс отмечать этот пропуск у дежурного администратора. Понятно, что эта практика вступила в противоречие со словами. Она в гораздо большей степени, чем декларация из школьной философии, отражает скрытую реальность несвободы ученика.

А. Жиро предложил важное различие между философией "о школе" и философией "в школе". Именно второй тип философии

и отражает “ежедневный характер школы” (Gigoux, 1983. p.46), но редко встречается в официальных документах. Мы можем утверждать, что философия школы не является первичной и в той мере характеризует скрытую реальность (делаем ударение на слове "реальность"), в какой эти цели, ценности и понимания отражены в нормах отношений, в структуре учебного материала, в правилах оценки учеников и учителей.

Как замечает английский педагог Пик в своем анализе литературы по выработке миссий образовательных институтов: "Процесс выработки миссии может быть рассмотрен... как процесс, который обеспечивает планирование, помогает в принятии решений и коммуникации по этому поводу... Коротко говоря, этот процесс может рассматриваться как мощный метод поддержки организационного обновления" (Peak, 1994. p.9). Можно согласиться с ним и в том, что процесс выработки такого манифеста - хорошая отправная точка для складывания инновационного уклада, поскольку в этом процессе можно подвергнуть критике и ревизии самые незыблемые истины, философские основания школы. При всех возможных недостатках философия школы является важной попыткой выйти за тривиальное описание целей школы в терминах знаний и умений, попробовать отразить в словах климат, уклад, фон и т.п.

Для советской педагогики эта идея в общем виде новой не является, хотя официальная педагогика предполагала, что у всех советских школ есть только одна философия - марксистско-ленинская. Вместе с тем В.А.Сухомлинский, ввел представление о *“педагогическом убеждении коллектива”*. Не вполне проясняя существо этого представления, он, тем не менее, показывает его действие: “Из каждого педагогического убеждения, к которому приходит коллектив, должны делаться практические выводы, каждое убеждение требует длительной, кропотливой работы, необходимой для того, чтобы идея претворилась в практические дела” (1982. с.20). Отсюда видно, что Сухомлинский делает акцент именно на педагогической, практической стороне философии школьного коллектива, не сводя ее к декларированию целей.

Вместе с тем нельзя допустить потери чувства меры и иронии в разговорах об идеологии школы, о ее миссии, о видении

руководителей. Что касается целей, то мы уже отмечали поразительно объемный и невыполнимый набор целей, которые общество фактически нереалистично ставит перед школой. При этом многие школы некритически отражают этот набор в своих миссиях, концепциях и т.п. Весьма популярным, например, является призыв заботиться о воспитании целостной личности. Но эта цель явно не под силу такому институту, как школа (если она вообще кому-то под силу).

Идея философии школы связана с таким широко используемым сегодня представлением (пришедшим из общей теории менеджмента), как *видение* школы ее руководителями. В работах специалистов по менеджменту приобретение или выработка такого видения представляется едва ли не тривиальной технической задачей. Американские специалисты по управлению так характеризуют видение руководителя: "Духовный образ возможного и желательного будущего состояния организации,... как мечта или цель,... взгляд на более реалистичные и привлекательные будущие условия для организации, чем нынешние" (Bennis, Nanus, 1985. p.89). На основании подобных определений австралийские исследователи предлагают директору школу шесть характерных черт видения, которое каждый должен выработать у себя. При этом в список включено, например, следующее пожелание: "Видение руководителя школы также включает духовный образ возможного и желательного будущего состояния для широкой сферы образования и общества в целом" (Beare et al, 1989. p.118). В качестве примера лидера, имевшего такое видение, они приводят ни много ни мало Мартина Лютера Кинга. Здесь потеря иронии и чувства меры приводит к фиктивности и лозунгов и действий. А.Жиро нашел причину этого в том, что при анализе и проектировании школьной жизни недостаточно учитывается социально-экономический контекст образования, политический смысл школы как института. Данное замечание важно для нашего дальнейшего анализа. Но еще более принципиальным нам представляется другое замечание американского исследователя: "Ценности и убеждения здравого смысла, которыми направляется и структурируется реальный процесс обучения, не являются универсальными *a priori*. Они сконструированы социально на основе некоторых нормативных и

политических предположений” (Giroux, 1983. p.46). Уточняя это утверждение, мы подчеркнули бы скрытость, неявленность связи прокламируемых в философии школы ценностей и норм деятельности. Таким образом, уход от декларативности требует прямого нормативного регулирования базовых процессов, скрыто определяющих школьную жизнь, а значит, требует уточнения указанных выше связей.

Более индивидуально ориентированным и близким к идее культуры школы является представление о «духе» школы. Этим представлением активно пользовались те российские педагоги начала XX века, которые боролись с бюрократическим видением школы. Наиболее развернуто и эмоционально писал об этом С.Т. Шацкий: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, - это дух школы... Этот дух школы есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика к другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, напряженности соревнования, - что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя» (Шацкий, 1963. с.229).

Категории культуры, философии или духа школы, обсуждавшиеся выше, носят довольно эклектичный характер. С одной стороны, они весьма существенно отражают некоторые объективные, не зависящие напрямую от конкретных людей характеристики организации, ее структуру, содержание образования, ритуалы. С другой стороны, в видении большинства исследователей они имеют скорее “искусственное” (в смысле Г.П.Щедровицкого) происхождение, связаны непосредственно с личными особенностями и взглядами членов организации. Это, в частности, означает, что можно (как это делают многие исследователи) говорить о демократической культуре или демократической философии школы, подразумевая при этом не объективное устройство школы, а характер личных установок и декларируемых убеждений. Вопрос же об условиях “выживания”

таких взглядов и установок, их происхождения и развития остается, как правило, не рассмотренным.

Обратимся теперь к попыткам целостного неформального описания более объективных условий жизни и деятельности членов школьной организации. Попытки такого описания связаны с отмеченным выше недостатком объективных, не зависящих от индивидуально-психологических особенностей участников моделей скрытых реальностей школы.

Примером попытки объединить объективную и субъективную реальности являются в определенном смысле идеи “*школьной рутины*” (Jackson, 1968) или “*институциональных кодов*” организации (Bernstein, 1977). Выдающийся английский социолог Б. Бернштейн предложил описывать школы, используя понятия “инструментальный порядок” (система операций и действий, связанных напрямую с обучением, усвоением знаний и умений) и “выразительный порядок” (сфера символов, ритуалов и ролей, связанных с усвоением ценностей и установок). Учитывая это разделение, он дал типологию отношения школьников к этим порядкам: от полной вовлеченности до отчуждения. Эффективность схемы Б.Бернштейна обеспечивается названной типологией, позволяющей строить различные педагогические стратегии, анализировать отношения школы и семьи (Bernstein, 1977. p.44).

В.П.Беспалько сформулировал понятие *педагогической системы* как “взаимосвязанной совокупности объективных элементов педагогической действительности, которыми определяется функционирование учебно-воспитательного процесса в учебном заведении” (1994. с.29). К числу таких элементов он отнес цели образования, содержание и формы образования, педагогов и учащихся. Понятно, что для подобного рода “всеохватывающих” попыток конкретные педагогические задачи становятся слишком мелкими. Такие описательные шаги оказываются невостребованными практикой. Отсюда можно сделать вывод о том, что каждое описание имеет смысл только в контексте некоторой педагогической задачи.

Широко, но весьма многозначно употребляемым и от этого теряющим содержание является понятие *среды*. Оно было весьма популярным в начале века. Огромное значение среде образования

придавал Януш Корчак. Он писал: «Кроме законов наследственности надо параллельно изучать воспитывающую среду, тогда, может быть, не одна загадка найдет свое разрешение» (цит. по: Ясвин, 1997. с.3). Существуют, например, воспитательные концепции, в которых “средовое образование” фактически понимается как информальное, обеспечивающееся стихийными, нерегулируемыми образовательными воздействиями (см., например: Першуткин, 1994). В современной педагогике распространено понятие “образовательные среды”, в которых идея среды состоит в несистематизированном, но интенсивном направленном воздействии на ученика всевозможных материальных факторов, включая специально сконструированные игрушки и учебные средства - “из фактора, учитываемого в педагогике, среда превращается в средство, используемое в целенаправленном воспитании школьников” (Мануйлов, 1993. с.98). Это представление о среде восходит к работам Монтессори и обрело былую популярность, благодаря появлению компьютеров, рассматривающихся как часть среды.

Нам представляется чрезвычайно эвристичным и полезным в теории неявных реальностей то понимание среды, которое разрабатывали и использовали С.Т.Шацкий и В.А.Сухомлинский. Для последнего среда, по сути, это комплекс условий, в которых осуществляется целенаправленное педагогическое действие. При этом среда, являющаяся для этого действия некоторым “естественным” фоном, сама может быть предметом педагогического понимания и воздействия: “Средства преднамеренного воздействия эффективны лишь постольку, поскольку создана и постоянно обогащается среда, воспитывающая человека” (Сухомлинский, 1982. с.138). Исключительно важным является процессуальное отношение к среде, которая, по мысли В.А.Сухомлинского, “не является чем-то раз и навсегда созданным и неизменным. Среда должна повседневно создаваться и обогащаться” (там же). Однако, стремясь к большей комплексности, замечательный педагог стал помещать в понятие среды, не систематизируя, совершенно все факторы, влияющие на процесс образования: “Это и мир вещей, окружающих ученика, и поступки старших, и личный пример учителя, и общий моральный тонус

жизни школьного коллектива..., чуткость, сердечность” (там же). Таким образом, теряется специфичность понятия среды. Но под тем самым Сухомлинский фактически подошел к идее второй реальности, являющейся фоном и условием непосредственного локального педагогического действия. Принципиальное различие, обсуждаемое Ю.Мануйловым, между средой и окружением. Среда является более субъективированной, окружение - безличным. Такое различие позволяет выстроить различные стратегии использования среды в педагогическом процессе. К ним Ю.Мануйлов относит “востребование” тех компонентов, которые естественным образом существуют, но обычно не требуются, а также “гармонизацию”, “универсализацию”, “восполнение” (1993. с.108).

Отметим, что идеи свободного образования опирались на представление о среде как посреднике в косвенном педагогическом действии. “Вместо того, чтобы действовать прямо на воспитанника, воспитатель действует на окружающую среду,... пользуясь методом косвенного воздействия,” - писал К.С.Вентцель (цит. по: (Зеньковский, 1997. с.78).

Совершенно особым выглядит подход к целостному описанию школы извне, с точки зрения объемлющей системы. С.Сарасон называл тип отношения школы к внешним институтам, к внешней среде *экологией школы*. Он подчеркивал, что тип экологии - открытый или закрытый - больше говорит о возможности изменений в школе, чем деятельность отдельных учителей (Sarason, 1971).

В работе «Управление развитием школы» фактически предложено описывать институциональный контекст как *систему условий*, в которых протекает образовательный процесс. К ним авторы относят следующие условия:

- 1). организационно-педагогические (уровень порядка и дисциплины);
- 2). психологические (морально-психологический климат);
- 3). материальная база обучения, воспитания, управления;
- 4). социально-бытовые;
- 5). санитарно-гигиенические;
- 6). эстетические;

7). пространственные;

8). временные, темпоритмические (1995. с.53).

Попыткой синтеза идей культуры школы и образовательной среды можно считать представление об *укладе* жизни школы, предложенное А.Н. Тубельским (Тубельский, 1996а).

Под укладом школьной жизни прежде всего понимается господствующая система учебных и внеучебных отношений, которая рассматривается не как система личных взаимоотношений, а как совокупность условий, в которых осуществляется поведение и деятельность учеников и учителей. Для понимания и анализа уклада (как мы отмечали в п.п. 1.3.3) нужно наблюдать за свободной, не нормируемой напрямую активностью детей и учителей, за их разговорами на переменах, за их деятельностью в условиях свободного выбора, за их жизнью во внешкольных условиях - выездного лагеря, например. Сопоставление этого типа поведения и деятельности с регулируемым и нормируемым поведением в условиях, например, урока дает основания для выделения таких школьных явных и неявных норм, которые трансформируют поведение.

Однако уклад является не только индикатором. Он является важнейшим фактором всего образовательного процесса. Более того, уклад имеет сильнейшее образовательное воздействие, поскольку в обстановке, свободной от жесткой регламентации и планирования деятельности, процесс принятия норм становится значительно эффективней. Поэтому уклад может рассматриваться как совокупность факторов освоения и принятия детьми норм поведения и деятельности (или отказа от них).

Отметим, что, связывая уклад со свободным действием участников образовательного процесса, мы фактически вводим как важнейшую характеристику школы само наличие сферы такого свободного действия. Действительно можно представить себе школу, где даже в туалетах дежурят учителя и следят за нормами поведения. Таким образом вся, абсолютно вся жизнь ребенка в школе может быть поставлена под контроль и внешнее нормирование. Данная ситуация будет также характеризовать уклад школы (это будет уклад казармы).

На примере представления об укладе мы можем уточнить наше понимание скрытой реальности. Для этого заметим, что свободное действие ребенка не скрыто, оно существует в школе, оно проявляет себя в различных формах - в драках, в творческой работе, в рисунках на партах и т.п. Однако оно или не замечается педагогами вообще (наши данные показывают совершенно нереальное представление многих педагогов о том, что происходит, например, на переменах) или рассматривается как незначимое, или досадно мешающее. При этом скрытыми от педагогов, естественно, остаются причины того или иного действия и его эффект на отдельных учеников (образовательный эффект) и его воздействие на формальный учебный процесс. Поэтому в строгом смысле скрытыми являются механизмы действия второй реальности и его эффекты.

Сравнительно недавно в психолого-педагогических работах появилось такое описание школы, как «образовательное пространство» (не путать с политическим «единым образовательным пространством России»). Пространственное представление появилось в работах психологов школы Л.С.Выготского (см., например: Эльконин, 1994) под влиянием его идей о социальной ситуации развития и о зоне ближайшего развития, представлений М.М. Бахтина о топике событийности, идей Г.П. Щедровицкого о схематическом (графическом) представлении мышления и деятельности.

Представление об образовательном пространстве оказалось наиболее адекватным для представления школы, в которой создаются условия для развивающего обучения (Фрумин, Эльконин, 1993). Дело в том, что характерной особенностью «пространственного подхода» является видение школы как системы возможностей. Это позволяет отказаться от традиционного представления об образовательном процессе как о нормативно выстроенной линии, траектории, по которой должен двигаться ученик. Пространственное же представление позволяет увидеть школу как множество индивидуальных форм развития и разнообразие образовательных возможностей. Тем самым преодолевается и парное (учитель-ученик) видение образовательного процесса. Предметом педагогического анализа и

проектирования становятся до того неявными коллективно-распределенные процессы и феномены (Фрумин, 1995).

Другое (но близкое по сути) понимание этого термина толкует образовательный институт как *систему пространственных единиц, мест*. Эта метафора (а точнее - аналогия) активно используется, предоставляя возможность описать разные характеристики школы как пространственно разнесенные. Например, А.Г. Асмолов на основании выделения в культуре полюсов (тоже пространственная аналогия) полезности и достоинства предлагает выделить в школе «зоны подавления и развития» (Асмолов, 1996. с.64). Это, в частности, означает, что конкретная образовательная система представляется, во-первых, как вместилище, а во-вторых, как набор подпространств, мест, объектов, наполняющих пространство. Однако это аналогия, а не отождествление. Поэтому в образовательном пространстве размещены не столько парты или отдельные школы, сколько различные факторы, связи, условия, определяющие характер образовательных процессов.

Используя популярный со времен Аристотеля и Платона термин, можно сказать, что интуиция образовательного пространства позволяет задавать *топику* образовательного процесса. Представление о сложной и многоуровневой пространственной организации служит связующим в определенном роде звеном между непосредственным эмпирическим описанием образовательного учреждения и теоретическим представлением его как системы.

Идейно близким к «образовательному пространству» является представление о школе как о *системе деятельностей*, предлагаемое в так называемой нео-выготскианской социально-культурной психологии (Tharp, 1993; Daniels, 1993). Ее сторонники настаивают на том, что только деятельностное рассмотрение позволяет снять границу между индивидуумами и объективным миром. При этом подчеркивается, что эта система деятельностей «живет» не только внутри школы, ее определяют и структуры сообщества вне школы. Понимать эту систему вне широкого социального контекста, таким образом, невозможно. Известный исследователь образовательных реформ С.Сарасон подчеркивает, что наблюдение за деятельностью говорит значительно больше о

возможности инноваций, чем анализ традиций и слов, составляющих наблюдаемую культуру школы (Sarason, 1971).

Другой интегральной характеристикой школы как организации, которую можно встретить в методологически ориентированных работах, является господствующий *тип организации деятельности*. Это представление пришло в образование из общей теории организаций. Г.П.Щедровицкий обсуждал “технологический” или “мегамашинный” тип организации коллективной мыследеятельности (1975). П.Г.Щедровицкий ввел в анализ ситуации в образовании представления об инновационном типе организации деятельности (1996).

Однако в литературе отсутствует специальная анализ этой категории как возможного средства целостного описания школы. Для уточнения его содержания построим рабочую типологию различной организации деятельности в социальном институте. Для этого воспользуемся категориями воспроизводства и развития, характеризующими деятельность в социальных системах и институтах (Г.П.Щедровицкий, 1993). Можно выделить четыре типа организации деятельности: воспроизводство воспроизводства, развитие воспроизводства, воспроизводство развития, развитие развития. Тогда инновационный тип организации деятельности естественно отождествляется с воспроизводством развития, а технологический, например, - с воспроизводством воспроизводства. Понятно, что тип организации деятельности характеризует глубинные основы данной организации, конституирует многие феномены взаимодействия формальной и неформальной структур.

В силу неформальности, рамочного характера категорий “уклад”, “образовательное пространство” или “тип организации деятельности” мы, к счастью, не можем превратить их в подробные инвентарные списки некоторых эмпирических или теоретических характеристик образовательного института.

Однако, анализируя институциональный контекст с использованием этих представлений, мы можем определить взаимосвязи основных компонентов этого контекста.

Пицца для размышлений

- Как в Вашей школе связаны культура организационная и культура педагогическая?
- В чем проявляется в школе «культура полезности» (прагматичности) (выражение А.Г.Асмолова)?
- В чем можно увидеть культуру школы?
- Каков "цикл жизни" школьной культуры?
- Какие феномены могут характеризовать толерантность или нетолерантность школьной культуры к неопределенности, к изменениям?
- Как можно использовать представление о поле школы?
- В чем состоят ограничения идеи воспитательной системы?

Сравните две школы по их культурам.

Проведенный нами анализ попыток целостного представления школы как социального института позволяет сделать следующие *выводы*:

– при изучении институционального контекста решения педагогических задач рациональные модели, рассматривающие школу как производственную организацию, являются недостаточными и должны быть обогащены анализом неформального слоя школьной жизни и организации;

– принципиальными характеристиками школы как сложной организации являются ее нерациональность и особый тип решаемых проблем (неограниченные проблемы), что является существенными характеристиками институционального контекста;

– наиболее разработанные попытки целостного неформального представления школы в терминах её культуры или философии (этоса, духа) ставят в центр внимания неявные реальности, связанные с личностными характеристиками и позициями людей, являющихся членами организации. При этом объективные “естественные” (в смысле Г.П.Щедровицкого) неявные характеристики, в том числе определяющие особенности школы как социального института, не рассматриваются как существенные;

– представления об укладе, образовательном пространстве, типе организации деятельности школы ориентируются на выделение

более объективных и “естественных”, присущих самой организации школы неявных реальностей, но являются скорее рамочными представлениями, чем содержательными описаниями. Тем не менее эти представления задают основу для уточнения институционального контекста, требуя при этом более подробного выделения различных его элементов;

– сопоставление различных вариантов неформального целостного описания школы позволяет выделить следующие существенные составляющие институционального контекста: эмоциональную и социально-психологическую, инструментальную и символическую, собственно организационную, социально-культурную.

Ниже мы рассмотрим их подробнее, чтобы установить взаимосвязи, определить базовые факторы.

Глава 3

ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Во многих исследованиях школьных организаций и детских коллективов обнаружена связь между личными переживаниями и взаимоотношениями членов организации и результатами ее работы. При этом как особая реальность были выделены комплексы таких переживаний и состояний, образующие некоторые коллективные феномены, характеризующие школу (коллектив) в целом. Типы подобных феноменов, их роль в решении педагогических задач и, следовательно, связь с другими компонентами контекста мы обсудим в этой главе.

3.1.

Коллективная эмоциональная реальность

По-видимому, приоритет в исследовании коллективных эмоциональных состояний и настроений принадлежит советской педагогике, впервые поставившей в центр педагогического внимания коллектив. Принципиально отказываясь от “возни с уединенной капризничавшей личностью” (Макаренко, 1975. с.79), советские педагоги тем не менее понимали важность настроения.

В работах А.С.Макаренко и его последователей мы можем встретить немало ссылок на “настрой”, “стиль” и “тон” коллектива. Настрой, по его мнению, не выражается в особых мероприятиях или даже выражениях эмоций. Настрой (и мы хотим подчеркнуть это обстоятельство), как видно из рефлексивных описаний педагога, не схватывается в тех же единицах, что и текущая работа коллектива: “Мажор не может, конечно, создаваться специальными методами, это результат всей работы коллектива” (1975. с.203). В этом смысле настрой (или тон) не есть простая сумма эмоциональных состояний членов коллектива. Можно и далее говорить о том, чем тон коллектива не является, но гораздо труднее дать содержательное и работающее определение этому явлению. Не встретишь его и у А.С.Макаренко. При этом можно говорить, что тон связан с системой отношений внутри коллектива, с защищенностью его

участников, с их видением перспективы общего дела. Отсюда ясно, что тон, от которого напрямую, как говорит об этом сам Макаренко, зависят результаты деятельности коллектива, определяется факторами, мало связанными с производительностью труда или четкостью проводимых мероприятий.

Роль эмоциональных состояний подчеркивал В.А.Сухомлинский: “Эмоциональное состояние имеет огромную возвратную силу влияния на ум, на всю интеллектуальную жизнь подростка” (1971. с.263). Он предложил рассматривать сопереживание как специальный механизм превращения индивидуального эмоционального состояния в коллективное. Однако он не определил, какие институциональные условия обеспечивают действие этого механизма.

Коллективные эмоциональные состояния в детских сообществах рассматривали многие авторы. Л.И.Акатов ввел представление о “*групповой воле*” (1971), которое связывает эмоциональные состояния с импульсом коллективной деятельности. Важность коллективных эмоциональных состояний для организации деятельности подтверждают исследования К.Д.Радиной, использовавшей анализ этих состояний для прогнозирования развития коллектива (1975). Можно сказать, что в теории нравственного воспитания стала аксиомой важность эмоциональной компоненты для реализации целей этого воспитания: «Лишь при наличии эмоционального нравственного опыта достигается подлинное усвоение нравственных знаний, они приобретают личностный смысл и побудительную силу» (Ахаян, 1977. с.4). Фактически здесь утверждается, что такая неявная реальность, как эмоциональный настрой и опыт, являются существеннейшими факторами, казалось бы, достаточно технологизированного процесса усвоения нравственных знаний.

На другую принципиальную (в некотором смысле обратную) связь групповых эмоций и деятельности указывают исследования А.В.Петровского и его сотрудников, исходящих из того, что “реально в человеческой деятельности взаимодействие и взаимоотношение... образуют единство” (Петровский, 1984. с.188). В этих работах было доказано, что содержательная деятельность группы во многом определяет эмоциональную групповую

идентификацию. То есть не только эмоциональные состояния являются условиями (задают эмоциональный контекст), но и они существенно зависят от характера деятельности, а значит, и от организации этой деятельности.

А.Г.Асмолов приводит данные о том, что в отличие от взрослых «у детей совместная деятельность непосредственно порождает и опосредствует гуманные отношения» (Асмолов, 1996. с.48). Это также подтверждает, что эмоциональный контекст не является первичным, а порождается организацией деятельности.

Эти выводы подтверждают итоги исследований (которые, впрочем, не сообщают нового опытным педагогам). Многолетний мониторинг климата учебных коллективов, проводившийся в гимназии «Универс», показывает, что эмоциональное состояние школьников на уроке зависит в большей степени от осмысленности их учебной работы, чем от доброжелательности и веселости учителя (хотя угрюмость не прощается).

Особый интерес для нашей темы представляют работы А.Н.Лутошкина, который, с одной стороны, попытался выделить устойчивые эмоциональные коллективные состояния, характеризующие коллектив как целостность. Причем его эксперименты касались не столько первичных коллективов типа класса или группы, сколько больших разновозрастных детских коллективов (1988).

В работах А.Н.Лутошкина и других авторов стало активно использоваться представление об *эмоциональном или психологическом климате коллектива*, которое весьма популярно и в западной педагогике. “В нем на эмоциональном уровне отражаются складывающиеся в коллективе отношения, характер делового сотрудничества, отношение к значительным явлениям окружающей жизни” (Лутошкин, 1988. с.82).

В организационной теории климат принято определять “как относительно стабильное качество среды в организациях, которая ощущается членами организации, влияет на их поведение и может быть описана в терминах ценности определенных характеристик этой организации” (Taguiri, 1968. p.146).

Надо признать, что задача обеспечения климата для успешности образовательного процесса ставилась и ставится

достаточно часто. Однако нередко влияние климата на деятельность понимается механически, непосредственно. Это заметил А.Н.Лутошкин: “Неверно давать оценку психологическому климату и психологической атмосфере лишь по тональности представленных в коллективе эмоциональных состояний (приятное-неприятное...). При оценке должна раскрываться содержательная сторона социальной жизни” (там же. с.87). Действительно, ведь климат относится к категории скрытых реальностей. Его нельзя показать на бумаге, его нельзя проверить и провести как мероприятие.

И хотя на практике и воспитателями, и учителями делалось много, чтобы создать позитивный климат образовательного (учебно-воспитательного) процесса, они чаще всего пытались работать с эмоциями непосредственно. Попытки исследовать эмоциогенные ситуации (то есть построить более или менее объективный контекст эмоционального климата) доверительности, или праздничности, или новизны (Лутошкин, 1988. с.104) носили локальный характер. Теоретически работы по созданию климата во многом были ограничены тем, что детский или даже детско-взрослый коллектив рассматривался в отрыве от школьной организации, которая полагалась естественным и неизменным условием жизни коллектива. Возможно, с этим связано то, что наиболее полные и успешные попытки обеспечения благоприятного для деятельности эмоционального климата осуществлялись и теоретически исследовались на материале временных детских коллективов, относительно которых не существовало столь жесткой организационной схемы (см, например, работы О.С.Газмана и А.Н.Тубельского)

Важность социально-психологического климата школы и класса в зарубежной литературе может быть иллюстрирована сотнями исследований, начавшихся в пятидесятых годах. Неслучайно одной из наиболее громких исследовательских работ в области скрытых эффектов образования в конце пятидесятых годов была работа Джекоба (Jacob, 1957), доказавшего, что система ценностей учеников не меняется в зависимости от образования в старшей школе и колледже. Единственный фактор, который по данным Джекоба, более или менее влиял на систему ценностей обучаемых, был "климат" небольших колледжей.

Социально-психологический климат в зарубежной педагогической литературе рассматривается *и как условие, и как самостоятельная ценность*. Это также весьма важно для нас обстоятельство. Действительно, наряду с воспитанием и развитием климат может быть выделен как самостоятельная реальность образовательного процесса. Образовательная ценность определенного климата может быть понята исходя из такой категории, как опыт. Опыт пребывания ребенка в некотором климате может рассматриваться как самостоятельный образовательный результат. На этом примере, как и на примере с воспитанием и развитием, видно, что обнаружение некоторой второй реальности может менять всю картину образования, вести к изменению целей и методов образовательного процесса.

В некоторых работах, а чаще всего в педагогическом и публицистическом жаргоне, активно используется слово *“атмосфера”*. По мнению К.К.Платонова (1977), атмосфера отличается от климата меньшей стойкостью и характеризует не столько коллектив (институт), сколько отдельное событие.

Все это позволяет утверждать, что изучение институционального контекста не может ограничиваться эмоциональными состояниями, но требует выделения более объективных характеристик, которые педагогика также ищет в социально-психологической области.

Пища для размышлений

- Является ли настрой суммой эмоциональных состояний членов коллектива?
- Почему наиболее эффективно эмоциогенные ситуации создаются во временных детских коллективах?
- Как связаны личностные характеристики учителей и эмоциональный опыт учеников?
- Какого типа эмоции усиливают мотивацию учения?
- Проанализируйте эмоциогенность различных организационных механизмов школьной жизни (дежурство, дневники и т.п.).

3.2.

Школа как совокупность взаимоотношений

Как мы уже отмечали ранее, социальная психология позволяет обнаружить в педагогической сфере особые целостные реальности, отражающие отношения людей, их взаимное восприятие, коллективные переживания. Эти реальности в *совокупности* образуют то *пространство социально-психологических факторов*, в котором решаются различные педагогические задачи.

Рассмотрев эмоциональные составляющие этого пространства, перейдем к факторам, отражающим различные типы взаимоотношений в школьной организации.

3.2.1. Условия и типы взаимодействия

Социологическая теория организаций предлагает разделять *роли (функции) и социальный статус*. Система статусной иерархии может отличаться от формальной структуры власти (позиционной иерархии, структурно-функциональной схемы), но быть вполне институционализированной. При этом статусная структура (или точнее - статусные иерархии) могут содействовать друг другу, а могут вступать в борьбу. Примером первой ситуации служит статусная стратификация учеников по их учебным достижениям, примером второй - неформальная статусная структура среди учеников. Последний случай может интерпретироваться как конфликт молодежной субкультуры и организации. В организации возможен даже конфликт ролей, который либо отражает ошибку в замысле, либо, напротив, отражает очень хитрый замысел с балансом влияния. В целом ряде работ утверждается, что приобретение неформального статуса является исключительно важным условием формирования субъектности и самостоятельности (см., например: Бочкина, 1991; Радионова, 1991). Однако вопрос об организационных условиях получения такого неформального статуса в этих работах остается в значительной мере не рассмотренным.

Близким к предоставлению о статусе характеристикой организации выступает представление о *социальной дистанции*. Оно

отражает возможное влияние одной роли на другую, разницу в статусах (Shipman, 1968. p.52). Одни организации могут характеризоваться весьма малыми дистанциями, другие - практически полной изоляцией одних действующих лиц от других. Этот фактор чрезвычайно важен для последующего анализа отношений в школе

Н. Е. Щуркова называет три измерения позиции педагога по отношению к воспитаннику:

- дистанционное - определение духовного расстояния между субъектами взаимодействия («близко» (дружба), «далеко» (холодность) рядом);
 - уровневое - «над», «под» (преклонение перед ребенком, «наравне»);
 - кинетическое - позиция в движении: «впереди», «сзади», «вместе».
- (Цит. по: Стефановская, 1998. с.87).

Если мы заговорили о человеческих, о персональных характеристиках, то нельзя не упомянуть о такой категории, как *стиль*. Можно встретить работы, посвященные стилю управления и даже стилю школы. В основе стиля школы лежит совокупность стилей отношений, или то, что Т.Н.Мальковская называет *фоновыми отношениями коллектива* (1973). Для нее это понятие шире, чем коллективные эмоциональные состояния. В последнее время в России (и последние лет тридцать на Западе) немалое внимание уделяется и индивидуальным стилям учеников и учителей.

Для нашей темы особенно интересным кажется область исследований *авторитарного и демократического стиля* обучения, начавшаяся с прорывных работ К. Левина и Т. Адорно. Она была довольно популярной в советской педагогике и остается популярной сегодня. Для нее характерна типология стилей или позиций, предложенная в середине шестидесятых годов: «авторитарная», «либерально-уступчивая» и «подлинно-коллективистская» позиции (Шульц, 1965). Но если в ранних исследованиях советских педагогов - прежде всего Я.Л.Коломинского и его сотрудников - рамкой анализа была эффективность работы учителя, то с усилением разговоров о гуманизации изменилась и рамка обсуждений. Авторитарный стиль стал рассматриваться как

серьезная проблема в гуманизации школы. Утверждается, что «авторитарный стиль педагогического общения несет в себе ...отрицательное влияние на развитие личности учащегося» (Рябченко, 1994. с.27). Поворот внимания к ребенку позволил польскому исследователю утверждать, что «учителя, пользующиеся в своей работе автократическим стилем...вызывают негативные тенденции у подростков, что нередко приводит даже к агрессивным проявлениям» (Пстронг, 1990. с.45).

Анализ этих и аналогичных публикаций позволяет утверждать, что в педагогической литературе довольно распространена (а в массовом педагогическом сознании и сегодня господствует) та точка зрения, что стиль общения связан исключительно с некоторыми личностными особенностями, неправильными моральными принципами или даже с психофизиологическими характеристиками. В соответствии с этой позицией предлагались и методы коррекции: уговоры, проповеди, социально-психологические тренинги. Однако в последнее время установлено, что *стиль общения связан и с когнитивными особенностями личности, а значит, и с господствующим типом знания*. Такие когнитивные искажения, (создающие предпосылки для авторитарного стиля общения), как дихотомическое мышление, поспешные выводы, свехобобщение, императивность (Рябченко, 1994. с.30), могут иметь место в условиях распространения определенного типа знания - знания догматического, культурно стратифицированного, монологического. Таким образом, оказывается, что и когнитивные искажения, и авторитарный стиль являются, как говорят медики, факторами риска, сказывающимися в определенных объективных условиях. По понятным причинам не обсуждались и социальные корни того или иного стиля: «причина авторитаризации в школе искались в ней самой, в позиции педагога, а не в социальных условиях» (Радионова, 1991. с.84).

В теории менеджмента также делаются попытки связать стили с некоторыми объективными характеристиками управленческой ситуации. Стиль руководителя определяется противоречием “между стремлением организации к получению максимальных производственных показателей и нуждами работников” (Ушаков, 1995. с.64). Поэтому могут возникать

смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический.

Наш опыт показывает также, что стиль организации (определяющийся в значительной мере объективными характеристиками ее устройства) существенно влияет на индивидуальные стили отдельных учителей. Учительница перестает кричать на детей не потому, что ее воспитывают, а потому, что это *не принято*.

Близко к понятию стиля активно разрабатываемое в последнее время в российской педагогике понятие *типа педагогического взаимодействия*. Можно сказать, что в нашем образовании общим местом стала критика авторитарного типа педагогического взаимодействия, которое проявляется как субъект-объектное взаимодействие. Нельзя не согласиться с тем, что такой тип взаимодействия «принципиально несовместим ни с демократией, ни со справедливостью» (Дежникова, 1991. с.10). Противопоставляемый авторитарному диалогический тип взаимодействия, по мнению многих исследователей, отвечает принципам и ценностям демократии. Такой тип проявляется как *субъект-субъектное* взаимодействие, характеризуется активной обратной связью. Но авторы-гуманисты, призывая к субъект-субъектному взаимодействию, не акцентируют вопрос о том, какой же принцип организации деятельности и какие объективные условия лежат в его основе. Действительно, возвращаясь к утверждению Н.С.Дежниковой, что в основе авторитарного типа взаимодействия лежит принцип педагогического требования (там же), можно поставить вопрос о том, что происходит с этим принципом при переходе к субъект-субъектному взаимодействию. На этот вопрос ответа мы не находим. Не находим мы этого ответа и в интересной работе В.В.Горшковой, посвященной межсубъектным отношениям в педагогическом процессе. По ее мнению, «становление учителя и ученика как субъектов педагогического процесса возможно при условии развития креативной активности, свободного целеполагания и личной ответственности каждого в процессе их совместной деятельности» (1992. с.11). Отсюда следует, что условия определенного типа отношений фактически тождественны некоторым личностным характеристикам. И хотя в другом месте

В.В.Горшкова уже использует более «организационное» слово «право»: «гуманистический контакт и действенность межсубъектных отношений зависят от реализации права каждого на собственный путь, самоопределение, самопроектирование и самоосуществление» (там же. с.10), - остается непонятным, что требуется от школы для обеспечения этих прав. Реакцией на такой личностно-субъективный подход к анализу педагогического взаимодействия можно считать такие радикальные формулировки, как: “мы считаем взаимодействие демократическим, если ни у одной из двух договаривающихся сторон нет возможности заставить другую что-либо делать” (Ушаков, 1995. с.62). Фактически здесь стремление к объективной характеристике сводит тип взаимодействия исключительно к организационно-функциональной схеме.

Условия межсубъектных отношений анализируются в исследовании Л.А.Николенко (1991). В нем подчеркнута роль фона - благоприятного эмоционального самочувствия. Предложены и другие условия позитивного взаимодействия - информационный контакт, включение в совместную деятельность. Для этого, однако, не привлекаются управленцы, а лишь специально организуются педагогические ситуации взаимодействия.

В работе Н.Ф.Радионовой взаимодействие рассмотрено процессуально, что позволяет увидеть его скрытую внутреннюю противоречивость, «рассматривать взаимодействие как динамическую систему изменяющихся отношений между взаимодействующими сторонами (отношений борьбы и сотрудничества, противодействия и содействия)» (1991. с.23). Важно также требование к неявным эффектам воспитывающего взаимодействия: «Взаимодействие педагогов и старших школьников становится фактом актуализации, обогащения и гуманизации их личностных отношений, если в сложившейся социокультурной ситуации оно конструируется и организуется как актуальное, своевременно и лично значимое для взаимодействующих (там же. с.7). Эти указания достаточно эвристичны для того, чтобы строить организационный контекст. Принципиальным является противоречивость и изменчивость взаимодействия, что указывает на необходимость постоянной смены схем взаимодействия.

Конечно, некоторые указания на организационную среду такого взаимодействия содержатся в названных работах. Например, говорится о разнообразии жизни детей, о возможностях для накопления знаний педагогов и детей друг о друге, о каналах обратной связи. В.В.Горшкова отмечает важность выбора деятельности, отсутствие навязанной деятельности, ориентацию на творчество. Но эти детали не складываются пока в картину целостного института, в его организационные принципы. Не с этим ли связано то явление, о котором пишут российские педагоги: «Главное и серьезнейшее противоречие существующей ситуации в образовании в том, что в декларациях и отчасти в теории произошло признание субъектности ребенка, но в то же время образовательная практика продолжает строиться на опыте, нормах и ценностях объектного подхода» (Осиновский, Степанов, 1995. с.104).

Поэтому, хотя данные стили, отражающие характерные и типологизированные особенности интеллектуальной работы и коммуникации, можно отнести к разряду скрытых реальностей школьной жизни, нам представляется важным перейти к скрытым реальностям данной организации, носящим более объективный характер. Эта позиция находит подтверждение и в выводе исследователя авторитарного стиля: «...реальные социокультурные условия (практика межличностного взаимодействия в различных социальных институтах ...) могут формировать стереотипы авторитарного поведения, накладывая на участников межличностного взаимодействия ролевые ограничения по типу «агрессор-жертва»» (Рябченко, 1994. с.28). Не случайно подробный анализ стилей взаимодействия и их рассмотрения в педагогической литературе, проделанный Н.Ф.Радионой, завершается переходом к более объективной характеристике - описанию типа деятельности: «при всем разнообразии взглядов выделяется два основных подхода: педагогическое руководство отождествляется либо с деятельностью педагога, либо с взаимосвязанной деятельностью педагогов и учащихся» (1991. с.92).

Зарубежные исследователи вводят близкую характеристику отношений учителей и учеников. Они противопоставляют контролирующую и насильственную направленность отношений, с одной стороны, и кооперативную - с другой. (De Vries, Zan, 1994.

р.46). Они видят неявные схемы взаимодействия, в которых формируется кооперативная направленность отношений: распределенный смысл (общее понимание), разрешение конфликтов; создание правил. Это является примером движения от несколько эфемерной «направленности» к реальным схемам действия.

Такого рода движение может обеспечить переход от деклараций и призывов к становлению новых организационных структур, производящих «неявные» эффекты.

Пицца для размышлений

- Каковы организационные условия построения доверительных отношений в школе?
 - Где в школе меняется дистанция между учителем и учениками?
 - С каким типом знания связан авторитарный стиль обучения?
 - Как школа провоцирует детское сопротивление обучению?
 - Определите систему статусов и социальных дистанций в конкретных школах.
 - Определите какой стиль общения и тип педагогического взаимодействия заложен в конкретных действующих учебниках.
- Предложите конкретные формы организации совместной деятельности школьников и учителей на уроках образованию, в которых реализуется субъект-субъектное взаимодействие.

3.2.2. Как стать Пигмалионом

Социально-психологическая теория *межличностного восприятия* внесла особый вклад в изучение скрытых реальностей. Одним из достаточно объективных социально-психологических показателей, по которым сейчас анализируются школы, выступают *учительские ожидания* по отношению к ученикам. Это интересный пример, того как некогда скрытая реальность в результате работы ученых становится явной. После публикации экспериментальных данных в книге "Пигмалион в классе" (Rosenthal, Jacobson, 1968) западные педагоги обнаружили, что успехи учеников значительно зависят от того, чего ожидает от них учитель. С тех пор появилось

немало литературы, рассматривавшей эту проблему, а также специальные рекомендации для учителей. Такого рода углубление в школьную реальность позволяет систематически превращать скрытые реальности в явные.

Ожидания участников школьной жизни друг от друга носят не только и не столько индивидуальный, персонализированный характер. Они растворены во всей организации жизни школы. Поэтому надо говорить скорее не об отношении к ученику, а о нормах ожиданий, о том *образе ученика*, который составляет существенный элемент институционального контекста и имплицитно формирует отношения взаимного восприятия учеников и учителей.

По утверждению английских социологов одной из таких скрытых норм взаимных ожиданий является ориентация на среднего человека, точнее - на посредственного, не выдающегося человека. Они называют это *медиакратической нормой* (Cortis, 1977. p.144). Это же скрытое ожидание обнаружил в советской педагогике А.Г.Асмолов: «Поскольку педагогика была встроена в культуру полезности, то в ней, естественно, преобладала... ориентация на усредненного правопослушного учащегося... Кто такой средний ученик? Мастер подгонки под наше обезличенное образование. Средний ученик рано усваивает ту истину, что шаг в сторону и в культуре полезности, и в образовании расценивается как побег... И средний ученик, подстраиваясь под административно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, старается идти в ногу, только строем и в результате становится «средним» советским человеком» (Асмолов, 1996. с.597). Эту мысль подтверждает известный педагог-гуманист: «В традиционных учебниках педагогики дети не шумят, их как будто и вовсе нет. Ни один учебник не говорит о том, что есть дети-шалуны, дети застенчивые, дети способные, дети-тугодумы, что у детей есть своя жизнь» (Амонашвили, 1995. с.29).

Данные экспериментов показывают, что основной путь восприятия учителями учеников - их категоризация, оценивание и ранжирование (Hargreaves et all, 1975). При этом оказывается, что для ранжирования учителя используют (каждый свою) модель хорошего (идеального) ученика и оценивают реальных школьников

в зависимости от близости к этому образу (Hargreaves, 1977). Заметим, что эта модель идеального ученика, конечно, имеет объективное происхождение и задает весьма существенный институциональный контекст.

Таким образом, в основе самой организации школы лежат два представления: об эталонном ученике и о среднем ученике. Оба эти представления игнорируют индивидуальные различия или во всяком случае совершенно их обесценивают, рассматривая в лучшем случае как неприятные отклонения. Подчеркнем, что мы не обсуждаем содержательное наполнение образа среднего или эталонного ученика. Речь идет о том, что само наличие такого образа является мощнейшим институциональным фактором образования.

Такое распространенное в советской школе представление об ученике описывает Ш.А.Амонашвили: «Считается, что у него нет ответственности в выполнении домашних заданий и нет также желания к учению...доверять ученикам не следует...Выход один: чтобы заставить их выполнять все задания, нужно проверять их постоянно» (Амонашвили, 1995. с.23). Фактически в этой интерпретации авторитарного педагогического мышления исследователь продемонстрировал переход от социально-психологических и антропологических представлений к институциональному проектированию.

А.А.Пинский полагает, что в советской школе предметно-центристское сознание привело к тому, что образ ребенка для учителей «почти «пуст» - детство и ребенок, эта особая действительность жизни, очень слабо очерчена, наполнена, дифференцирована» (Пинский, 1996. с.65). Понятно, что пустой образ задает особый контекст и особое понимание школы.

Тем не менее в ряде работ образ школьника наполнялся не только заданными качествами, но и некоторой собственной сущностью. В исследованиях ленинградской школы нравственного воспитания отмечалась важность собственной активности личности как некоторого антропологического качества (см., например: Ахаян, 1977).

Ожидания учителей во многом связаны и с другой объективной реальностью, носящей внешний для школы характер.

Речь идет об *антропологических представлениях*, а точнее, о том *образе детства и ребенка*, который принят в данном обществе. По мнению Вуда можно проследить отражения того или иного образа ребенка в различных подходах к обучению (Wood, 1988). Таким образом, социально-психологический контекст оказывается во многом зависящим от социально-культурного контекста и от институциональных установок, которые будут рассмотрены далее более подробно.

Многие педагоги понимают важность и другой реальности - *отношения учеников к учителям*. Мы согласны с категорическим утверждением о том, что «формирование положительного отношения школьников к учителям, учению, школе является предпосылкой достижения целей воспитания» (Дежникова, 1991. С. Однако и этот автор, и многие другие не дают ответа на вопрос, что мы понимаем под положительным отношением в зависимости от той или иной цели воспитания.

Более конкретным в указанной области представляется одно из направлений работы современных критических педагогов - исследование *сопротивления учеников обучению*. Уже сам этот феномен как целостный относится к скрытым реальностям, поскольку в практике он обычно не рассматривается как закономерный, а полагается случайной помехой. Школа, согласно критической теории, определенным образом через свои структуры провоцирует сопротивление групп школьников и формирование антишкольной субкультуры (Apple, 1993). Но тем самым школа усиливает эти группы, делает сопротивление конструирующим их жизненную позицию, социальную и культурную идентичность (Giroux, 1983).

К социально-психологическим компонентам неявной реальности мы относим также индивидуальные и коллективные моральные и нравственные установки, которые, как принято говорить, образуют *этос школы*.

Идея этоса, как правило, связывается с морально-этическим образованием, с воспитанием. В английском Совете по образованию был подготовлен специальный документ о проблемах духовного и морального развития молодежи. Особое внимание в нем уделяется этосу. По мнению авторов документа, «Этос школы отражает те

ценности и установки, которые характеризуют общину, атмосферу школы, качество взаимоотношений, а также способы оказания помощи учащимся в тех ситуациях, когда они сталкиваются с конфликтами, потерями, печалью и иными сложностями. Этнос школы отражает те ценности, которым намерена содействовать община» («Духовное...», 1994. с.47). При этом авторы понимают, что ценности и этнос относятся к неявным реальностям. Они скрыты за привычками одеваться, за ритуалами награждения, за процедурами приема в школу новых детей. Важным является замечание о проблеме инспектирования школ в области морального и духовного развития: «Школам настоятельно рекомендуется не пытаться оценивать духовное и моральное развитие учащихся» (там же. с.51). Оно означает по сути признание того, что есть области, в которых непосредственное действие невозможно. Вместо прямого хода инспекторам предлагается оценить «обеспечение всех необходимых условий для духовного и морального развития» (там же. с.51). Несмотря на то, что в данном документе не удалось представить эти условия в достаточно определенном виде, он свидетельствует о важном движении от прямого воспитания к обеспечению условий нормального духовного развития.

Колберг и его сотрудники предложили рассматривать в качестве компонента этноса и отношения учеников не к отдельным учителям, а к школе в целом. Они попытались определить, за что подростки ценят школу.

Была предложена следующая типология:

- Нулевой уровень (отдельные ученики не ценят школу).
- Инструментальная ценность (ученики ценят школу за то, что она полезна).
- Идентификация на энтузиазме (школьники ценят школу в специальные моменты праздников или спортивных соревнований).
- Спонтанное сообщество (школа ценится за теплоту и дружелюбность ее членов, при этом отдельные члены внутренне мотивированы помогать ей- другим).
- Нормативное сообщество (школа ценится как институт, членство в котором включает особый социальный контракт, который предполагает уважение норм и идеалов этой группы).

Обзор эмоциональных и социально-психологических компонентов институционального контекста позволяет сделать следующие *выводы*.

Одним из основных недостатков, которым грешат почти все описания неявных социально-психологических реальностей школы является их *статичность*. Понятно, что статические описания не дают ориентиров для понимания и проектирования институционального контекста. Поэтому особенно ценны исследования, где социально-психологические реалии рассматриваются в динамике. Принципиальный характер носит исследование Н.Ф.Радионовой, в котором построена модель развивающего и развивающегося взаимодействия. Важной подсказкой для конструирования институционального контекста становится такая характеристика: «В качестве показателей развивающегося взаимодействия выступают: обогащение содержания, способов и форм «обмена» педагогов и учащихся; усложнение и расширение внутренних и внешних связей системы, повышение степени ее целостности (1991. с.162). Для нас, однако, “усложнение и расширение внутренних и внешних связей системы” является не столько показателем, сколько условием и фактором становления субъектности.

При всей важности морально-этических и социально-психологических неявных реальностей мы видим из их анализа, что они сами во многом *определяются более объективным контекстом, связанным с социальной организацией школы*. Подтверждением этому служит исследование организационных условий психологической работы в школе, когда оказывается, что исследование психологических феноменов без учета таких институциональных характеристик, как многообразие целей и ориентиров, высокая автономия работы и других, невозможно (Шбак, 1992). Близко к пониманию роли объективного институционального контекста в морально-этическом климате школы подошел В.А.Сухомлинский, рассматривавший в качестве одного из основных правил руководства школой то, что “нравственные истины (нормы, правила, принципы) должны материализоваться в вещах, предметах, отношениях” (Сухомлинский, 1982. с.135).

Далее мы рассмотрим эти «объективные» контекстуальные характеристики.

Пицца для размышлений

- Проанализируйте ожидания конкретных групп учителей из Вашей школы от учеников, их образ хорошего ученика.
- В каких конкретных действиях педагогов транслируется школьникам образ «нормального» ученика?
- В каких конкретных действиях педагогов транслируется школьникам образ «идеального» ученика?
- Какие действия учеников относительно учителей отражают их представления о «нормальном» учителе?
- Проанализируйте отношение учеников к Вашей школе, используя типологию Кольберга.

Глава 4

ИЗНАЧАЛЬНОЕ СЛОВО

Здесь мы перейдем к более объективным компонентам институционального контекста, которые характеризуют средства и методы образования (включая содержание образования). Как видно из предыдущей главы, эти компоненты в значительной степени являются условиями и эмоционального климата, и социально-психологического фона. Мы увидим, что они (компоненты) во многом определяют тип организации деятельности и неформальную социальную структуру школы.

4.1.

Социальная конструкция и роль знания

Реакцией на слабости структурно-функционального (и в целом административно-организационного) подхода было появление в начале семидесятых годов цикла работ, посвященных анализу *неявной роли школьного знания в социальной реальности образования*. В это время интерес к школе как к организации в определенном смысле ослаб. В книге "Знание и контроль" (Young, 1971), в работах английского социолога Базиля Бернштейна фокус внимания был перенесен на процессы обучения-учения и на анализ содержания учебных программ. Наряду с работами Пьера Бурдьё и американских этнографов образования они определили угол зрения, под которым стали рассматриваться школы. Можно сказать, что школа стала представляться как сложная совокупность процессов перераспределения власти через знание.

Надо заметить, что этот взгляд был в определенной мере характерен и для советской педагогики. Однако в советской педагогической теории знание, как правило, рассматривалось как непосредственный источник ценностей и социальных установок, на чем, в частности, была построена практика воспитывающего обучения. Примером этого могут быть тексты упражнений по русскому языку и задач по математике, в которых должна быть отражена тематика социалистического строительства,

«созидательный труд советских людей». Так появлялись задачи о перевыполнении планов, о сборе металлолома. В курсе истории, например, воспитательные задачи решались еще более прямо через различие «хороших» и «плохих» героев. Интересно, что американские исследователи Попкевиц и Табачник похвалили советских педагогов за то, что они «честно» (в отличие от своих западных коллег) признаются в своих воспитательных (идеологических) задачах. Однако в практике советской школы были и более скрытые эффекты знания. Например, подбор исторических героев подспудно транслировал имперскую идею. Однако такие косвенные эффекты того или иного учебного материала, той или иной организации знания практически не рассматривались в теоретических работах.

За рубежом внимание к знанию объяснялось не тривиальным сведением образования к обучению, но свидетельствовало о попытке увидеть символическое значение школьной организации, роль организационной структуры в процессах распределения знания (см., например, Bernstein, 1977; Woods, 1983).

Исключительная заслуга Бернштейна в том, что он обнаружил *механизм, связывающий социально-стратифицирующую функцию образования с его культурно-передающей функцией*. Он ввел понятие классификации содержания. Классификация относится к типу дифференциации учебного материала (учебных материалов) внутри общей учебной программы. Чем сильнее классификация, тем яснее для ребенка и его родителей назначение отдельных предметов, их специальные характеристики. Тогда содержание образования, то есть то, что "достается" ученику, существенно зависит от мощности классификации. В зависимости от этого ученику как бы передается особый код - специализированный или интегрированный. "Принципы власти и социального контроля реализованы через коды учебного знания и, таким образом, оформляют сознание учащегося" (Bernstein, 1975. с.94). Кроме того, Бернштейн разделил сильную и слабую педагогические рамки, характеризующие тип педагогической коммуникации (с явными или скрытыми педагогическими требованиями). Продвигаясь далее, он ввел понятия видимой и невидимой педагогики, которые, очевидно, говорят о его внимании к явным и скрытым реальностям

образования. Однако, говоря о невидимой педагогике, Бернштейн имеет в виду образование со слабой классификацией и слабой рамкой, то есть систему неявных для ученика (но не обязательно - для учителя) социализирующих шагов. В качестве примера Бернштейн приводит расцвет подхода "учись, играя" в младшей школе. Он полагает, что это движение связано с относительно уменьшившимся разделением труда и с потребностью родителей из среднего класса образовывать своих детей не просто как индивидуумов, но и как солидарных личностей с общим личностным опытом. При этом для ребенка из семьи с другими культурными нормами (а при невидимой педагогике особо важным становится внешкольный опыт ребенка) такая педагогика может создать дополнительные трудности. Ведь она является невидимой и для его родителей.

Бернштейн полагает, что за каждой педагогической практикой можно увидеть скрытые ценности, которые влияют на социальное формирование (на социальную принадлежность) личности. Социальные коды задают (и задаются) контекст и условия обучения.

В русле идей Бернштейна находится немало исследований социальной значимости той или иной структуры учебного материала. Для нас особый интерес могут представлять исследования, подтверждающие то, что мы знали и без них: "еще одна особенность скрытых реальностей состоит в том, что школьники делят учебные предметы на важные и неважные, на настоящие и ненастоящие "школьные". Появляется знание разного социального статуса учебных предметов"(Burgess, 1986. p.213).

Действительно, не продуцируется ли, например, школой отношение к искусству к чему-то второстепенному и малодоступному? Что значат для школьников новые предметы, не освященные традицией? Наши попытки ввести в учебный план психологию показывают, что существующая система предметных приоритетов отрицает важность «человековедения», делает неценным знание в этой области.

Более социальной трактовкой идей Бернштейна выглядит понятие культурного капитала, введенное Бурдьё (Bourdieu, 1977). Оно схоже с житейским представлением об образованности. Однако

французский философ настаивает на том, что есть разные культурные капиталы и школьное образование, прежде всего его содержание, служит одному типу такого капитала. Культурный капитал, приносимый в школу детьми крестьян, например, оказывается в школе обесцененным. Выводы Бурдьё подтверждаются целым рядом исследований, показывающим несовпадение не только языков домашнего окружения школьника и школы, но и противоречия в «неявном содержании» школьного и домашнего обучения (Strodtbeck, 1965).

Фактически об этом писал и Л. Толстой, обнаруживший в Яснополянской школе, что богатейший жизненный и культурный опыт крестьянских детей фактически игнорируется «классической» школой, порождая отчуждение. Другим примером культурного капитала может быть дошкольное образование. Первоклассник, воспитывавшийся дома (бабушкой, например), имеет культурный капитал, на который школа ориентируется. Он сразу оказывается позади сверстников, прошедших детский сад.

Близким к представлениям Бернштейна о педагогической рамке, но менее объективированным является представление В.А.Сухомлинского об *интеллектуальном фоне*. Этим термином Сухомлинский определял совокупность факторов, определяющих вне прямого воздействия учителя интеллектуальный интерес, уровень общей эрудиции и познавательную активность учеников. К интеллектуальному фону Сухомлинский относил и оформление школы, и уровень грамотности и изысканности учительского языка, и интенсивность внеучебных форм работы по предмету (кружки и пр.). Как мы видим, и это понятие является чрезвычайно широким, покрывающим целый класс феноменов, некоторые из них видны открыто (хотя и их образовательный эффект нельзя определять прямо), а некоторые (как, например, богатство речевой обстановки) не могут быть полностью описаны и измерены.

Сухомлинский не обсуждает самостоятельной ценности интеллектуального фона как реальности, дающей образовательные результаты. Интеллектуальный фон для него прежде всего служит условием успешной учебы в формальном учебном процессе, организуемом в форме уроков или факультативов. Эту вторичность, обеспечивающий характер подчеркивает и слово "фон". В то же

время безусловной заслугой Сухомлинского является то, что он подчеркнул важность фона как условия и том, что он стал рассматривать скрытую реальность учебного процесса не в формах самого учебного процесса (как рассматривались воспитание и развитие), а в ее собственных формах. Это новое важное обстоятельство рассмотрения скрытых реальностей. Попытки втиснуть их в формы явной педагогической работы элиминируют существенные и сущностные характеристики данных реальностей.

Представление об интеллектуальном фоне позволяет включить в рассмотрение образовательных условий роль группы сверстников, учебного коллектива. Парадоксально, но значение интересов и образованности одноклассников, о котором знают все педагоги, оказалось малоизученным в педагогической литературе. Наши наблюдения показывают, что к интеллектуальному фону относятся разговоры учеников на переменах, их внешкольные увлечения, книжки и игры, которые они приносят в школу. Часто именно отсюда берет начало учебная мотивация, познавательная активность. Не об этом ли эффекте говорится в известном афоризме, приписываемом Эйнштейну: «Образование - это то, что остается у человека, после того как он забыл все, чему его учили».

Близкой по духу к идее интеллектуального фона можно считать попытку американских и израильских психологов понять, какие средства школа дает ученику для «умного поведения». Они полагают, что это - не только способность думать, формируемая в специальных занятиях, но и условия, в которых это поведение может упражняться и демонстрироваться. К ним исследователи относят возможность интеллектуального и социального риска, децентрированную дискуссию, эмпатийные отношения (Costa, 1991). К близкому выводу пришли мы, исследуя причины отсутствия переноса сформированных на специальных занятиях навыков критического мышления на всю школьную жизнь. Оказалось, что ученики просто не видят необходимости и возможности обращаться к этим инструментам для разрешения тех тривиальных задач, которые ставит перед ними школьная жизнь. То есть школа как институт не требует такого мышления и «умного поведения». «Умное» знание локализовано в уроках.

В нашем опыте пришлось специально конструировать «места», в которых упражнялись бы навыки критического мышления - школьный сенат, редакция, дискуссионный клуб. И оказалось, что для развития некоторых детей эти внеурочные места были плодотворней, чем уроки.

На примере понятия интеллектуального фона мы видим также трудность разбиения скрытой реальности на элементы или единицы. Действительно, какая целостность может считаться единицей интеллектуального фона? Видимо, понятие единицы применимо только к механизмам воздействия: единицей будет считаться такая совокупность факторов, которая обеспечивает эффект педагогического воздействия - переживание, понимание, волнение.

Интересный поворот в вопросе о социальной роли школьного знания предложили американские исследователи политического образования Зиглер и Пик: "Изучающие процессы социализации делают стратегическую ошибку, концентрируясь на опубликованном содержании программ по общественным наукам. В развитых индустриальных обществах, особенно в стабильных демократиях, важные факторы социализации не содержатся в видимом материале учебников. Неявные предположения и утверждения гораздо более важны. Необходимо задать себе вопрос не столько о том, что изучают американские школьники, сколько о том, чего они *не изучают*, что им не говорят" (Zeigler, Peak, 1971. p. 217). Продолжая идею, можно сказать, что наряду с процессом обучения в школе происходит странный процесс необучения как отстранения учащихся от возможного знания. Этот процесс, конечно, скрыт, но он не менее важен, чем основной процесс учения.

Действительно, в советской школе, например, не изучалась история религий. Это лишало даже образованных советских людей важных путей к пониманию произведений классического искусства.

При всей важности обсуждаемых исследований заметим, что теории Бернштейна и Бурдые носят в определенном смысле макрохарактер, обсуждают широкий социальный контекст. В то же время исследования школы как организации практически никогда не имеют дела с содержанием образования. Вместе с тем здесь

существуют весьма важные, хоть и не бросающиеся в глаза связи. Например, всевозможные изменения содержания обучения проводятся так, как будто организационная структура ими не затрагивается. В то же время оказывается, что "когда школа принимает новое содержание образования,...учителя вынуждены организовать свою работу по-новому" (Dreeben, Barr, 1987. p.18). Это, казалось бы, тривиальное замечание отражает весьма сложные процессы. Ведь часто соответствующие организационные изменения не проводятся, и новое содержание передается детям в старых организационных формах, включая, например, и время, отводимое на изучение этого материала. Можно сделать вывод, что новое содержание образования неминуемо требует новой организации образовательного процесса. Но это означает, что есть обратная связь, что *форма организации* обучения также содержат весьма сильные предположения о школьном знании.

Примером такой формы организации служит учебный план.

Как написано в недавней книге, "Учебный план является концентрированным выражением государственной политики в области образования" (Каспржак, Левит, 1994. 5). Явно или неявно многие ведущие теоретики и практики образования соглашаются с приданием учебному плану столь высокой значимости. Свидетельством этому может служить, что большинство сравнительно-педагогических исследований анализируют учебные планы разных стран как важнейшую характеристику системы образования. Особенно ярко эта фетишизация учебных планов проявилась в "послеспутниковых" дискуссиях об американском образовании, когда победа СССР в космическом соревновании объяснялась большим количеством часов математики и физики в учебных планах. Фактически за этим уважением учебных планов лежит представление о том, что именно учебный план определяет содержание образования и его результаты. При этом реальная сила учебного плана в том, что он представляет набор изучаемых предметов и их вес, выраженный в количестве часов.

Учебные планы разных стран и разных педагогических систем при всех внутренних отличиях практически одинаковы по форме. По-видимому, с этим обстоятельством связан занятый феномен некоторого пренебрежения к простому изменению

учебных планов. Многие передовые педагоги сегодня понимают, что одним и тем же словом в учебном плане могут называться совершенно разные вещи, например, традиционный курс математики и курс математики по программе развивающего обучения. Следовательно, реальные изменения школы требуют по мнению таких педагогов не замены названий (и в этом смысле - не замены учебного материала), а действительного изменения содержания образования, которое не схватывается названиями предметов. Мне не раз приходилось слышать от "методологизированных" педагогов: "Материал - это туфта!". Действительно, разве можно сказать по набору предметов, гуманная ли эта школа, чувствуют ли в ней ученики себя свободными людьми, как в ней развиваются их способности и какие? Некоторые новаторы, понимая эту трудность, смело вводят в учебные планы сверхэкзотические предметы: духовная практика, развитие творческих способностей, медитация, формирование мышления и многое другое, из чего должно быть понятно, что данная школа в самом деле "борется за почетное звание «школа развития»".

С нашей точки зрения, и фетишизация, и принижение учебных планов одинаково игнорируют многие реальности этого сложного феномена, концентрируясь на реальности плана как набора учебных предметов.

Мы должны сказать, что за общепринятой структурой учебных планов можно увидеть весьма сильные предположения. Во-первых, это предположение о том, что все с точки зрения изучения предметы устроены одинаково. Действительно, ведь строчка "изобразительное искусство" практически ничем не отличается от строчки "география". Эта тождественность находит свое дальнейшее отражение в однородности строчек в школьном расписании, в тождественности подходов к оцениванию, к учебникам, к отношениям учеников и учителей. Несмотря на то, что все понимают, чрезвычайное различие изучаемых предметов между собой, традиционный учебный план диктует одинаковое отношение к ним, одинаковые представления о развитии учеников на материале этих предметов.

Такое предположение должно быть вскрыто и практически отвергнуто. Применительно к каждому учебному предмету нужно

формулировать особые требования, особые формы оценивания, особые планы изучения.

Другое сильное предположение об учебном содержании связано с недельно-часовым делением учебного предмета. В самом деле, если мы втискиваем учебный материал в привычную временную сетку, то мы неявно предполагаем, что материал соответствующего предмета может быть раздроблен на маленькие законченные порции. Но это означает, что материал должен и подбираться так, чтобы допускать это раздробление. Отсюда, например, возникает необходимость использования коротких задач по математике и физике, коротких фрагментов и стихотворений на уроках литературы. Когда, например, обсуждали с учителями труда задачу организации реальной продуктивной деятельности учеников, то выяснили, что сделать это невозможно, ведь невозможно придумать толковые и осмысленные задания по труду из расчета на два часа - не больше и не меньше.

Такое дробление приводит и к соответствующему дроблению учебников с их одно- или двухстраничными параграфами. То есть не организация учебного процесса подстраивается под логику разворачивания учебного материала, а учебный материал выбирается и отбирается так, чтобы уложиться в прокрустово ложе привычной недельно-урочной разбивки.

Обширный пласт исследований связан с *содержательным анализом* школьного знания. В них вскрываются способы деятельности, предрассудки и существенные мировоззренческие предположения, невидимо транслирующиеся в школьном знании. Расовые предрассудки, европоцентризм и предположения о месте женщин и мужчин в социальном процессе формируются в обучении независимо от целевых установок учителей. Многие исследования школьных текстов посвящены выявлению в них скрытой пропаганды. Действительно, например, существующие учебники истории формируют установку относительно незначительной роли женщин в мировой истории. Красноречивый пример популярного в последние годы анализа текстов можно увидеть в одном свежем исследовании учебников математики и физики бывшей ГДР. Автор с удивлением обнаружил там множество примеров из военной области. Аналогичные темы в других странах обходились без таких

примеров (Zanker, 1988). Ведь о расщеплении атома можно рассказать не только на примере бомбы, но и на примере атомных электростанций. Понятно, что такой (милитаристский) подбор примеров исподволь формирует милитаристское мировоззрение. Таким образом, и подбор примеров в, казалось бы, нейтральных областях может иметь скрытый эффект.

Важное значение имеет позитивный бесконфликтный характер школьного знания, специально изученный М. Эпплом, который показал, что школьное знание продуцирует представление о нормальном развитии как бесконфликтном и непротиворечивом, что в свою очередь приводит к беспомощности учеников в ситуациях социальной напряженности (Apple, 1996. p.173). Он показал также, что парадигмальные представления (он называет их базовыми правилами и предположениями) практически не обсуждаются в школе. Особенно это касается социальных дисциплин, изучение которых фактически базируется на житейских представлениях об обществе и других социальных реальностях.

Однако это характерно не только для общественных наук. Базовые представления естественных наук также недостаточно обсуждаются в школьном обучении. Так мы обнаружили, что к 7-8 классу у большинства школьников сохраняются «житейские» («эмпирические» - в терминологии В. В. Давыдова) представления о бесконечности, строении солнечной системы, числе и силе тяжести. И на этом зыбком фундаменте учителя пытаются строить научные знания. Это, однако, означает больше, чем плохие знания. Это означает, что значительная часть школьников учится с постоянным чувством непонимания оснований, с ощущением пропасти между жизнью и школьным знанием.

Важный вывод относительно скрытого содержания позволяет сделать науковедческая теория, разделяющая “логику исследования” (в процессе использования) и “логику изложения” (Т.Kuhn, R.Polanyi, S.Toulmin). Школьники, как правило, знакомятся только со второй логикой, оставаясь отчужденными от подлинных научных представлений и способов работы. “Противоречия между группами ученых, их конфликты, столь важные для прогресса науки, остаются скрытыми для школьников” (Apple, 1996. с.181). Эппл подчеркивает, что логика даже скрытая, обладает мощной

“выводящей” силой и заставляет (программирует) школьников формировать собственное представление о мире на основе неотрефлексированных логических процедур и скрытых предположений. Отсюда и предрассудки, и нерелексивность как личностное качество. Выход из этой ситуации Эппл предлагает в существенном изменении представления о роли конфликта в изложении учебного материала, широком показе школьникам конфликтной природы логики и социального устройства в целом.

Наконец, многие современные педагоги обращают внимание на то, что в содержании школьного обучения содержится мало знаний и умений «усиливающих» индивида, позволяющих противостоять эксплуатации и манипуляции. Они подчеркивают, что знания, таким образом, «оправдывает» социальное, половое, этническое неравенство.

Но мы подчеркнем еще раз, что простое введение новых сведений лишь в малой степени может изменить отчужденное положение школьного знания.

Пицца для размышлений

- Как тип знания связан с социальной стратификацией?
- Понимают ли Ваши ученики, почему в школьную программу отобраны те или иные предметы?
- Какое знание доступно ученикам и какое недоступно?
- Рассмотрите каковы элементы скрытого содержания («неявных сообщений») таких предметов как история, литература, экономическая география?
- Приведите примеры скрытых расовых предрассудков, социального противопоставления, недооценки женщин, национализма.
- Попробуйте создать типологию культурных капиталов Ваших учеников. Какие проблемы возникают у детей со специфическим культурным капиталом в вашей школе?

4.2.

Язык школы

Явным, но при этом «незаметным» для многих школьных работников средством формирования институционального контекста служит *язык как средство познания, коммуникации и организации деятельности*.

Критика традиционной теории образовательных организаций в некоторых работах последнего времени ведется и с позиций *дискурсивного анализа*. При этом под дискурсом понимают «любую речевую (коммуникативную) практику, включая сюда и невербальные единицы (жест, мимика, движение тела и т.д.)» (Мараши, 1996. с.121), и систематически выстроенное (возможно в диалоге и дискуссии) рассуждение.

Многие авторы дискурсом называют полноценную ситуацию языковой коммуникации, в которой играют роль не только слова, но и то, как они произносятся, какова структура диалога, какие скрытые смыслы передаются использованием особых слов, наконец, кто молчит. «Дискурсивный анализ рассматривает дискурс как *тексты и беседы, включенные в социальную практику*. Это значит, что основное внимание направляется не на язык как абстрактную сущность с его лексиконом, грамматическими правилами... Напротив, дискурс представляется средством взаимодействия; анализ дискурса - это анализ того, что люди делают» (Поттер, 1998. с.38). Теоретики дискурса полагают, что язык, высказывание, речь - фактически единственные средства, позволяющие нам увидеть вовне внутриличностные и внутрисоциальные механизмы и напряжения. Теория дискурса, родившаяся в философии и лингвистике и связанная, кстати, с именем великого русского ученого Бахтина, уже оказала большое влияние на психологию, на изучение освоения детьми речи. Сейчас "дискурсивный поворот" наметился в самых разных областях теории образования (Corson, 1995. IX).

Сегодня уже можно утверждать, что недостатком всех теорий, сводивших власть в организации к формальной структуре, было то, что они не учитывали таких реальностей, которые могут оставаться неизменными при самых неожиданных организационных

переделках - прежде всего реальности языка, коммуникации, символов и способов, используемых для построения дискурса с участием руководителей школы, с участием детей и учителей. Примером продуктивного дискурсивного анализа может быть коллективная работа, вышедшая недавно под красноречивым названием "Дискурс и власть в образовательных организациях". Ее авторы на разных примерах показывают, как власть растворяется в специальных выражениях, в использовании языка, который подспудно вызывает протест учителей. В определенном смысле такой тип анализа перекликается с использованием понятия "символического насилия", введенного Бурдьё (Waite, 1995). В романе Оруэлла "1984" показано каким средством подавления и управления может быть язык, языковые штампы. Таким образом, в рассмотрении школы как социального института начинает входить еще одно важное измерение - школьные дискурсы.

Весьма сильный импульс изучение скрытых реальностей (не только в образовании) получило из структуралистской философии. Она утверждает, что за нашими действиями, за нашим языком лежат некоторые базисные структуры восприятия человеком окружающей действительности. К числу таких структур относится, например, бинарная, или дихотомическая, которая находит парные феномены во внешнем мире (хорошее - плохое, медленное - быстрое и т. п.). Эти структуры порождают язык, который (вместе с другими символическими реальностями) порождает способы действия, общественную жизнь. Например, дихотомическая структура порождает в значительной степени категоричность деления на своих и чужих и пр.

Ученые постструктуралисты показывают, что особый язык (нередко непонятный для слушателей) является специальным атрибутом статуса и власти и в этом смысле становится ее средством, о чем развернуто пишет Мишель Фуко (Foucault, 1980). Дискурс, включающий в себя не только текст, но и контекст, служит местом демонстрации силы и может конструироваться так, чтобы самое нелепое и необоснованное высказывание становилось, например для школьника, абсолютной истиной. Мы полагаем, что с этим связана устойчивость фронтального метода обучения, поскольку сама ситуация речи в молчащей аудитории есть ситуация

подавления. Трудно себе представить требование полного молчания одной из сторон диалога "на двоих". Власти, построенной на манипулятивном дискурсе, не требуется жестких дисциплинарных средств и действительно жестоких наказаний. "Власть в школах скорее носит манипулирующий и интерактивный характер, чем автократичный и насильственный" (Corson, 1995. p.12).

Однако в связи с "дискурсивным поворотом" следует сделать замечание, которое внимательный читатель может рассматривать как самокритичное. Действительно, слово важно. "Слово города берет", - такое крылатое выражение бытовало среди пропагандистов советского времени. Но при этом слово - только слово. Оно чрезвычайно ситуативно и представляет всегда только часть реальности. Идея дискурса есть, конечно, попытка выйти за ситуативность и фрагментарность, найти в высказывании, а точнее в беседе, отражение глубоких характеристик человека и общества. Для этого исследователи проводят подробный, детальный анализ, например, видеопотокола учительской конференции и делают вывод, что определенными речевыми и выразительными средствами одна из учительниц сопротивляется давлению директора (Waite, 1995). Спрашивается, следует ли из этого, что она действительно против конкретного предложения директора, или ей не нравится его наступательный тон. Насколько случайна эта ситуация? Автор и его единомышленники не дают ответа на данный вопрос или полагают, что надо рассмотреть более масштабный дискурс. С нашей точки зрения, такая ситуация выразительно представляет опасность принятия за особый скрытый слой реальности случайные феномены, оговорки, проявления плохого настроения или самочувствия. Дискурсивные аналитики в такого рода исследованиях, видимо, поддаются неосознанно под влияние бихевиористской традиции, рассматривавшей каждое действие как непосредственную реакцию на определенный стимул и пытавшейся строить закономерные цепочки стимулов-реакций.

Вернемся, однако, к продуктивному дискурсивному анализу и приведем в качестве примера полезную работу (Robinson, 1995). В ней автор обобщает результаты сравнительных исследований диалогов с участием признанных лидеров организаций и обнаруживает, что они вольно или невольно реализуют в

построении дискурса следующие ценности: свободу выбора правильного суждения, уважение к чужому мнению, открытость и откровенность, готовность к проверке своих аргументов и приглашение к дискуссии. По мнению автора, именно такое построение дискурса и способствует признанию лидерской позиции. На этом примере понятно, что представление о дискурсе существенно обогащает и конкретизирует расплывчатое представление о климате или этосе школы.

Примером неявного использования языка может служить *косвенное внушение*, рассматриваемое психологами как мощный инструмент воздействия учителя. Использование этого механизма подробно рассмотрено в исследовании С.В.Тимофеева. Он представляет этот механизм следующим образом: «смысловые элементы (скрытые в тексте) объединены в единую замкнутую иерархическую структуру общей концепцией или замыслом и оказывают друг на друга взаимовлияние» (Тимофеев, 1995. с.13). Особенностью косвенного внушения является его скрытость от реципиента, возможность суггестору внушать что-либо по собственному желанию. Исследователь обнаружил множество примеров косвенного внушения в практике учителей, но при этом многие из них и сами не догадывались об этом. Понятно, что косвенное внушение может осуществляться не только прямой учительской речью, но и текстами в широком смысле - оформлением школы, системой праздников, организацией работы. Подчеркнем, что разница между теорией Бернштейна и идеей косвенного внушения состоит в том, что в идее косвенного внушения обнаружены психологические механизмы воздействия, но при этом они в большой степени детерминированы социальной реальностью текстов, открытой Бернштейном.

Исследования в области языковой коммуникации и попытки построить «*демократический дискурс*» привели к идее построения школьного класса и школы как сообщества учения и размышления, в котором господствующей формой дискурса выступает диалог, совместный поиск истины. В получивших широкую популярность на Западе работах Э.Браун и ее коллег на практическом материале было показано, что когда учитель отказывается от монолога, начинает слушать и интерпретировать идеи ученика, то возникают

ситуации преодоления отчуждения, даже в случаях поликультурного учебного сообщества (Brown, Campione, 1990). Однако даже диалоговая форма не спасает от «суконности» языка. В исследованиях, проведенных студентами Красноярского университета, показано, что учительская речь на уроках изобилует запретами, угрозами, обращением по фамилии. Все это не может не формировать определенного отношения детей к учителю. На данном примере видно, что можно искать причину устойчивости искаженного субъект-объектного взаимодействия в языковых штампах школы.

Наши данные подтверждены американским исследователем. В иронично-критическом описании школы Холт замечает, что даже тогда, когда учитель не объясняет новый материал, он объясняет, критикует, поправляет. Организуя дискуссию, учитель сохраняет доминирование (Holt, 1969. p.48).

Другой пример анализа неявной реальности дискурса в классе приводит английский социолог М. Хаммерслей. Он анализирует последовательность учительских вопросов и ученических ответов, задаваясь целью понять, что нужно ученику (какой культурный багаж), чтобы ответить на эти вопросы (Hammersley, 1977, с.57). Он подчеркивает, что вопросы требуют не простого воспроизведения, но построения школьником понимающей интерпретации. Он показывает, что учитель использует вопросы для управления классом. Поэтому, например, новый ученик может оказаться в трудной ситуации непонимания некоторых деталей вопросов. Наводящие фразы лишь подчеркивают власть учителя. Так и диалог становится инструментом власти.

Кстати говоря, один из специфических элементов школьного языка являются фамилии. Даже в детском саду можно услышать, как воспитательницы обращаются к ребенку по фамилии, требуя, чтобы он в свою очередь называл их по имени и отчеству. Тем самым демонстрируется (и это делается вполне сознательно) граница между общественным институтом, в который попал несчастный ребенок, и семьей. Возможно в этом простом обстоятельстве и лежит причина того, что дети очень любят Вальдорфские детские сады и теряются, переходя в традиционные.

(В вальдорфских садах воспитателя (садовницу) называют «тетя Люба», «тетя Надя»). И детей там называют по имени.

Обсуждая школьный язык, нельзя не сказать о специфических школьных жанрах. При этом надо говорить не столько об учебных жанрах, сколько о жанрах повседневной коммуникации. К ним относятся монологи на линейках, распекаания провинившихся, родительские собрания.

Один из популярных жанров - беседа с признаниями. Казалось бы, простое выяснение истины. Но на деле оно оборачивается еще одной ситуацией подавления. Об это развернуто пишет М. Фуко: «Признание - это такой дискурсивный ритуал, где субъект, который говорит, совпадает с подлежащим высказывания; это также ритуал, который разворачивается внутри определенного отношения власти, поскольку признание не совершается без присутствия, по крайней мере виртуального, партнера, который является не просто собеседником, но инстанцией, требующей признания, навязывающей его и его оценивающей, вмешивающейся, чтобы судить, наказывать, прощать, утешать и примирять; ритуал, где истина удостоверяет свою подлинность благодаря препятствиям и сопротивлениям, которые она должна была преодолеть, дабы себя сформулировать; это, наконец, ритуал, где самый акт высказывания, безотносительно к его внешним последствиям, производит внутренние модификации в том, кто его произносит: этот акт его оправдывает, искупает его вину и его очищает; он облегчает тяжесть его проступков, освобождает его и обещает ему спасение» (Фуко, 1996. с.161).

Далее Фуко уточняет природу отношений власти в акте признания. Он подчеркивает властную позицию интерпретатора. Она состоит «в конституировании - через само признание и его дешифровку - истинного дискурса» (там же с.167)

Говоря о языке школы, нельзя не сказать о текстах школьных документов, объявлений, лозунгов. В них закодированы нередко такие характеристики школы, как казарменность, формальность. Чего стоит, например, выражение «Явка строго обязательна!» Школьные объявления, как правило, лишены вежливых выражений, полны угроз и требований..

Наконец, язык школы - это и учебные тексты. Нельзя не отметить их усредненность, бесцветность, отсутствие и автора, и заинтересованного учителя. Выражения типа «Усталые, но довольные мы возвращались домой», «Красивое дерево осина приносит пользу людям» ужасают пресностью и тривиальностью. В результате агрессии такого серого языка формируется и особый тип учеников-отличников, потерявших способность непосредственного выражения.

Заметим, однако, что мы пока приводим примеры негативного скрытого содержания языка школы. Но в нем есть и позитивные моменты. Ряд учителей активно использует обращения, устанавливающие доверие, кооперативные отношения.

К числу позитивных характеристик школьного языка относится юмор. Не входящий в официальные программы, он не пользуется особой популярностью среди исследователей, а ведь это то, на что обращают внимание дети и используют многие учителя. Исследования английских социологов показывают, что учительские шутки снимают напряжение в классной комнате, компенсируют требовательность и запретительность.

Таким образом, мы видим, что язык школы существеннейший контекстуальный фактор решения педагогических задач. В то же время заметим, что и язык в значительной степени зависит от общей организации деятельности. В самом деле, интеллигентный и красивый язык неуместен в казарме. В то же время научный поиск, дискуссия вызывают к жизни и соответствующий дискурс.

Пища для размышлений

- Каковы единицы дискурса на уроке?
- Какой язык власти и подавления применяется в школе?
- Проанализируйте скрытое содержание языка конкретных методических материалов и учебников.
- Где в школе используется такой жанр как признание?
- В чем разница официального и неофициального языка школы?

- Проанализируйте язык школьных объявлений? Какова доля требовательно-запретительных и приглашающе-одобряющих высказываний?

4.3.

Символы и ритуалы в школьной реальности

Дюркгеймовская концепция коллективного бессознательного также была активно использована социологами образования и во многом дала толчок развернутой теории скрытых реальностей Бернштейна. Помимо учебных кодов он выделил такую реальность школы, как "*порядок*", разделив инструментальный порядок как систему формального учения и менее явный - экспрессивный, который характеризует стиль школы, характер поведения в ней учеников. Эта идея была развита Бернштейном позже в концепцию *ритуала*. Именно наличием ритуалов (а не отдельных мероприятий) как действий, имеющих скрытый смысл, Бернштейн объяснял сильное влияние некоторых школ на учеников. Его анализ показал, как ритуалы помогают школьной солидарности, создают чувство причастности (Bernstein, 1975. p.62).

Пожалуй, наиболее эффективный вклад в исследование символических реальностей школы внес один из самых популярных мыслителей последних десятилетий французский социолог Бурдьё. Предметом его исследования были скрытые механизмы воспроизводства школой доминирующей культуры. Его труды дают возможность различных спекуляций по поводу скрытых реальностей. Однако все попытки систематически перенести его идеи на практику работы школы или учителя успехом пока не завершились. Тем не менее, отметим наиболее интересные с нашей точки зрения подходы Бурдьё к этой проблеме.

Во-первых, он рассматривает отношения власти в образовании как отношения символические, вводя специальный термин "символическое насилие" (Bourdieu, 1977). Эффект символического насилия состоит в том, что подавляемая группа (или индивидум) принимает в качестве здравосмысленных (то есть очевидных) суждения, которые по сути направлены против ее интересов. Символическое насилие осуществляется, когда школьная культура действует на восприятие и веру ребенка, попадающего в нее. Символическое насилие порождает символические раны, чувство вины и комплекс неполноценности. Примером символического насилия может служить случай, когда учительница

в нашей школе говорила детям, что сильнее всех надо любить Ленина. Для детей, которые в семье усвоили, что больше всех надо любить родителей, такое утверждение учителя было насилием по отношению к их вере. Это подтверждает точку зрения Бурдые, что подчинение и руководство опосредуются символическими объектами и действиями и анализ этих символов или их заимствование позволяет разоблачать и ослаблять насилие.

Ритуалы, по мнению Н.В.Самоукиной (в силу их таинственности) являются важнейшим инструментом манипулирования в педагогической деятельности. Она полагает, что многие традиционные учебные процедуры носят ритуальный характер. Например, требование особого оформления письменных работ “не несет смыслового содержания и не связано с правильностью выполнения учебного задания. Функциональное значение данного требования в том, что и оно и ряд других аналогичных требований... составляют основу для реализации учителем действий сверхконтроля за деятельностью в поведении учащегося. Формулирование таких требований помогает учителю сформировать взаимоотношения с учеником по типу руководство-подчинение” (1996? с.61).

И российская, и западная педагогики получили сильный толчок в изучении скрытых реальностей от психологии. Правда, у нас были во многом разные психологии. И естественно, что особый вклад в эту тематику на Западе внесла психология бессознательного, восходящая к психоаналитической теории Фрейда.

Педагогическое применение психоаналитической теории заслуживает отдельной книги. В качестве примера приведем замечания Вильгельма Рейха, касающиеся *роли социальных символов в развитии человека*. Так, в своей работе, посвященной психологии фашизма, он связал воинствующий национализм с тягой людей к тесной семье, милитаристские строевые упражнения - с удовлетворением эксгибиционистских наклонностей (Reich, 1970). Мы можем поспешно объявить эти аналогии натянутыми, но, учитывая огромную культурную практику психоанализа, символическое отражение комплексов и инстинктов надо внести в общую схему исследования скрытых реальностей.

Мы особенно обратили бы внимание не только на «неявное» символическое значение некоторых процедур и предметов, но и на символические предметы как таковые. Речь идет и о «школьных» картинах, о вывесках, значках. Сегодня «прямых» символов в школе осталось меньше - исчезли пионерские галстуки, комсомольские значки, красные повязки дежурных. Однако сам «символический вакуум» вызывает вопросы: хорошо это или плохо для решения конкретных педагогических задач. Заметим, что этот вакуум заполняется символами, стихийно возникающими в юношеской и детской среде: серьги у мальчиков, специфическая одежда, и пр.

Пища для размышлений

- Приведите примеры неформальных ритуалов из подростковой субкультуры.
- Приведите примеры неформальных ритуалов проведения уроков.
- Как можно проинтерпретировать символическую роль школьных звонков?
- Какие предметы используются подростками в символической функции?
- Что школьники используют как амулеты?

Завершая этот краткий параграф, мы можем утверждать, что
* в школе должно быть ослаблено символическое насилие, для чего в проектировании школьной организации должны быть учтены и проанализированы сложившиеся в школе и приносимые извне символы и ритуалы;

* для более детального анализа роли символических компонентов контекста в решении педагогических задач необходимо проанализировать организационные условия их использования.

4.4.

Пространство, время, совместность как скрытые реальности

В этом пункте мы рассмотрим наиболее объективные и явные характеристики организации школьного обучения, влияние которых парадоксальным образом наименее замечено и изучено.

4.4.1. Пространство и предметная среда

Пространство обучения полагается обычно простым и пассивным вместилищем учебного процесса. Только в шестидесятых годах активно стали появляться исследования их неявных влияний школьного «места» на процесс обучения. С другой стороны, и учителя определяют свою позицию по отношению к пространству как достаточно пассивную. Они предполагают и тип помещений, и временную структуру чем-то заданным, в чем они размещаются без какой-либо возможности влиять. По аналогии с физикой можно сказать, что для них пространственное (архитектурное) строение школьной жизни выступает как абсолютное.

Современные инновационные проекты часто неосознанно вступают борьбу с традиционным устройством школьного пространства. Некоторые «футурологи» обнаруживают в нем одну из основных неявных причин негуманности школьной жизни. Так, по мнению М.Балабана и О.Леонтьевой, система рассадки «в затылок» искажает возможности личного контакта и порождает «культуру крепостного типа» (Балабан, Леонтьева, 1995).

Существеннейшей характеристикой школьного пространства является наличие в нем свободных от взрослого контроля мест. В этом случае пространство приобретает своеобразную поляризацию, которая позволяет увидеть и эффекты контроля, и «свободное» поведение детей.

Вспоминается, как, объясняя группе директоров, приехавших в его школу, смысл слова «уклад», А.Н.Тубельский спросил их, куда они пошли бы, чтобы узнать, что это за школа, если бы им дали возможность посетить только одно место в школе.

Большинство гостей честно ответили: "В туалет". Действительно, всякий руководитель школы знает, что туалеты - это место, где школьники находятся под наименьшим контролем учителей, где можно увидеть и культуру, и фон, и настрой. Не странно ли это? Конечно, для инспектора, который хочет проверить знание учащимися законов физики, такой совет не подходит. Однако если мы хотим получить впечатление, общий образ, почувствовать атмосферу, то этот совет может оказаться полезным.

До тех пор, пока туалет будет оставаться единственным «детским» местом школа будет отчуждена от ребенка. В нашем опыте была построена целая «лестница» помещений с разной степенью детского контроля и автономии. Большая часть помещений полностью контролировалась учителями, учебные классы (мы отказались от «тотальной» кабинетной системы) в значительной степени принадлежали и учителям и детям, наконец, несколько помещений полностью занимали ученики. Это позволило резко изменить «карту» школы, преодолеть отчуждения.

В связи с этим можно по-новому посмотреть на кабинетную систему. Действительно, наличие оборудованных кабинетов очень хорошо для учителей, которым не надо метаться по коридору с картами или микроскопами. Но что это означает для учеников, для их чувства причастности к школе? Толпы детей, переходящих на перемене от одного «станка» к другому, усиливают впечатление от школьной организации как от специфического конвейера.

Отчуждено от детей не только общее расположение помещений, но и их наполнение. Несмотря на обилие наглядной агитации в наших школах, можно согласиться с авторами книги о воспитательных системах, что «о воспитательном потенциале предметно-пространственной среды обычно вспоминают только при проведении утренника или выпускного вечера» (Воспитательная..., 1997. с.72)

Ярким примером разницы ориентированной на ребенка и отчужденной предметной среды является использование детских работ в оформлении школьного здания. Другой пример - расположение зеркал, стендов, газет на уровне детских глаз. Немаловажно и устройство в школе мест для общения и

двигательной активности детей: скамеек, спортивных снарядов и т. п.

Для того, чтобы увидеть возможности трансформировать школьное пространство, можно рекомендовать педагогам составить нечто вроде карты детской жизни, движения детских потоков.

Роль структурированного физического пространства и его декоративного оформления в выстраивании определенных социальных практик с детьми проанализировал в интересном исследовании американский этнограф Н.Джонсон, реконструировавший обряды инициации по структуре и расположению помещений, по следам деятельности людей, а также по оформлению (которое может показаться простой декорацией) в пещерах Западной Европы (Johnson, 1988). Он показал, что структурированная среда пещеры должна была обеспечить определенный опыт детей в процессе инициации. Это исследование подчеркивает роль материальных предметов и их расположение в выращивании социального и культурного опыта детей.

Эта идея руководила нами при разработке проектов «Образовательное пространство начальной школы» и «Образовательное пространство подростковой школы». Оказалось, например, что появление дополнительных портативных досок в классе резко стимулирует групповую работу; стенд, на который легко прикрепляются детские рисунки, способствует сплочению класса; создание спортивных уголков в коридорах снижает детскую агрессивность. Можно привести примеры других маленьких открытий, которые говорят об огромной роли физического пространства в образовательном опыте ребенка.

Пицца для размышлений

- Чем может отличаться пространство школы, ориентированной на ребенка, от пространства школы, ориентированной на учителя?
- Каково может быть оптимальное устройство кабинета для занятий литературой?
- Где в Вашей школе любят «тусоваться» ученики? Почему?
- Какие характеристики школьной пространственной среды оказывают негативное влияние на учеников?

- Где в Вашей школе есть пространство для доверительных бесед учителей и учеников?
- Где в Вашей школе есть пространство для самостоятельной подготовки детей к урокам?

4.4.2. Школьное время

Обсуждая условия обучения, многие исследователи приходят к выводу, что *время* является наиболее важным из объективных условий обучения (Gagne, 1965; Caroll, 1984). Действительно, оказывается, что индивидуальное время для ученика определяется скоростью его учебной работы. Поэтому возникает разделение на быстрых и медленных учеников, которые нуждаются в разной временной организации. Школа же в этом смысле устроена усредненно и незаметно создает трудности в обучении разным категориям учеников.

Особую роль времени, точнее - *соотношения объективного физического и личностного времени* - видит в устройстве отношений в школе Н.Ф.Радионова: «Вскрыть специфику личностного времени позволяет принцип воспроизводства, разработанный К.Марксом. Согласно этому принципу воспроизводство отношений, то есть их «возвращение» к личности, осуществляется через механизм объективирования (личность творит свои отношения с миром) и субъективирования (она «узнает» себя в новом качестве, в своем объективном проявлении). Каждое отношение имеет определенный период воспроизводства, на протяжении которого оно является активным, значимым. А все в совокупности эти отношения характеризуют структуру личностного времени, которое детерминирует взаимодействия личности с миром, происходящие в объективном времени... существенное влияние на личность оказывают такие события, которые приходятся на период ее активности то есть являются своевременными, значимыми» (1991. с.52). Основываясь на этом, мы можем двинуться дальше анализа отношений и утверждать, что несовпадение школьного и личностного времени, *событийная бедность* школы могут стать неявными, но сильными факторами отчуждения.

Время в школе задано прежде всего *учебным планом* и расписанием. Имея в виду пласт анализа скрытых феноменов, мы должны спросить себя: "Какой жизненный уклад, какие предположения о пространстве и времени процесса учения-обучения прячутся за формой и процедурой реализации учебного плана?". Мы уже отмечали, что основное сильное предположение об учебном содержании связано с недельно-часовым делением учебного предмета.

Но есть и скрытая процессуальная реальность учебного плана. В нем мы обнаруживаем удивительное предположение о процессе обучения - оказывается, он может происходить в единицах уроков, недель и лет. То есть этот процесс дробится на равномерные кусочки и, таким образом, за этим учебным планом скрыто предположение о том, что процесс учения-обучения является равномерным и искусственно делимым на эти одинаковые кусочки. Если мы вспомним известное высказывание В.В.Давыдова о том, что развитие происходит в форме обучения, мы фактически вынуждены прийти к выводу, что так же устроен и процесс развития. Фактически, привычный учебный план, определяющий все устройство современной школы, задает траекторию движения ученика как равномерно поделенную на клеточки уроков, объединенных в клеточки недель и лет.

Как мы можем отнестись к этой базовой идее? Надо сказать, что в большинстве весьма серьезных дидактических сочинений читатель действительно обнаруживает, что процесс учения-обучения строится как складывающийся из одинаково построенных учебных или дидактических ситуаций. Современная дидактика не ставит под сомнение вопрос об этой исходной однородности и равномерности процесса обучения. И это понятно, поскольку многие дидакты логику процесса учения и процесса развития фактически отождествляют с логикой разворачивания учебного материала. А как мы уже заметили, в нашей школе учебный материал дробится на мелкие однородные кусочки. Но действительно ли логика развития должна быть отождествлена с логикой разворачивания учебного материала, а точнее, с традиционной организацией школьного времени. Надо сказать, что в практике некоторых педагогов (можно назвать М.П.Щетинина и

А.Н.Тубельского) сама эта идея равномерности и однородности была оспорена. И Щетинин, и Тубельский широко практикуют погружение, фактически отказываясь от понедельного составления учебного плана.

Мы уверены, что поскольку процессы учения и обучения и процесс развития, происходящий в форме обучения, отличаются принципиальной неравномерностью, неопределенностью и индивидуальной асинхронностью, то эти качества должны быть отражены в устройстве школьного времени.

Наверное, идея неравномерности должна быть достаточно понятна тем, кто занимается воспитанием. Не случайно А.С.Макаренко был одним из первых, кто обнаружил эту неравномерность в процессе воспитания, зафиксировал и положил в основу важнейших педагогических инструментов. Макаренко говорил, что воспитание не происходит эволюционно, оно происходит революционным путем, и в движение должен включаться взрыв. Удивительно созвучие этих идей представлениям Л.С.Выготского. Он полагал, что развитие принципиально включает в себя стабильные и критические периоды и, значит, любые попытки построить картину возможного развития должны учитывать эту принципиальную неравномерность, то есть картина должна включать стабильные и критические периоды. Фактически речь должна идти об особой ритмизации всего школьного обучения.

Одну из моделей такой ритмизации предлагают Вальдорфские школы. Думается, их опыт, как и пробы некоторых современных педагогов, должны быть проинтерпретированы с точки зрения теории неявных реальностей: какие эффекты имеют такие ритмы?

Как же на основе этой идеи переделывать учебный план? Мы должны посмотреть на прежний учебный план в большем временном масштабе. И окажется, что он задает не только унылую равномерность течения учебного года, но фактически отождествляет учебные годы, рядоположенные в этой сеточке. Поэтому первая картинка, заменяющая этот учебный план или выступающая рядом с ним, - картинка школьного обучения, которая выглядит как стрелочка, состоящая из разных частей. Мы можем условно

говорить, что эти части соответствуют традиционным школьным ступеням.

Можно обсуждать, принципиально ли считать начальную ступень трехлетней или четырехлетней. Или спорить - два или четыре года (как в США) должно длиться обучение в старшей школе. На этот счет есть разные точки зрения. Но подлинно важным является принципиальное различие возрастных ступеней, их образовательное своеобразие. В.В.Давыдов писал в своей концепции начального обучения, что мы должны снять налет тривиальности с утверждения о своеобразии начального обучения. Однако мы можем сделать это только тогда, когда увидим действительные отличия этого периода от следующего периода, который принято называть периодом основного обучения.

При такой картине возможно осуществить педагогическую разработку идей Л.С.Выготского о переходных (или критических) периодах. Ведь кризисы, переходные точки, имеют смысл только в том случае, если они разделяют разное. То есть мы - педагоги - должны ответить себе на вопрос: а в чем же состоит разное движение ребенка в первой и во второй ступени?

Следующим ходом может быть осмысливание деления самих этих ступеней. Например, А.М.Аронов полагает, что первая четырехлетняя ступень должна делиться на две равные части. Он разработал весьма своеобразную картину такого деления. В исследованиях П.А.Сергоманова, эта точка зрения подтверждается данными о динамике становления конфликтной компетентности младших школьников.

Для нас здесь важен вопрос о методе, о подходе. Вопрос о том, как мы используем эти данные при проектировании учебного процесса. Ведь как только мы становимся на действительно процессуальную точку зрения, особую роль начинают играть, например, моменты начала и завершения. Действительно, каждый период имеет свое начало в критической фазе. Но критический период, в свою очередь, может разделяться на предкритическую, собственно критическую и посткритическую фазы; на подготовку этого периода и на особое его завершение. В связи с этим я хотел бы обратить внимание на другую идею А.М. Аронова, который пытается на материале развивающего обучения математике

восстановить старую идею о пропедевтических (подготовительных) курсах. Фактически эта классическая идея школьного образования не находит сейчас отражения в построении школьных курсов, поскольку ритм, плотность, система оценивания у пропедевтических курсов должны отличаться от соответствующих характеристик основных периодов. Но это не может быть отражено в общепринятой структуре учебных планов. Если же мы строим учебный план как процессуальное развертывание, то это будет требовать от нас специальной проработки начального и завершающего периода.

Конечно, мы должны согласовывать с этим ритмом естественные календарные ритмы, различные ритмы разворачивания учебного материала. То, что говорилось о невозможности отождествлять процессы развития с процессом разворачивания учебного материала, не значит, что мы должны игнорировать процессы разворачивания учебного материала. И как только мы принимаем процессуальную, временную рамку, обнаруживаются удивительные вещи. Например, преподаватели русского языка утверждают, что разворачивание материала русского языка имеет особый ритм. По их мнению, начальный период изучения русского языка заканчивается в середине первой ступени. Что это означает для нас? Как надо строить учебный процесс относительно других предметов? Пока ответа на этот вопрос у нас нет.

Здесь появляется опасность спрятать (даже на процессуальной картинке) процесс развития за процессами разворачивания отдельных предметов и формирования частных способов деятельности. Следуя Г.П.Щедровицкому, мы должны внимательно следить за появлением новой структуры деятельности из старой. Это означает, что ритмы времени должны быть наполнены новым содержанием. Например, когда и где появляются новые способы действия, когда и где появляются новые представления, новые формы организации обучения?

Примером процессуального подхода можно считать исследование Ходоса Е.А. о формировании критического мышления. Он ставит вопрос: когда и почему нужно обучать критическому мышлению? Чаще всего мы вводим новый предмет,

новый материал без учета того, что было раньше, в лучшем случае, учитывая содержательный аспект, но не освоение ребенком других способов действия. Так появляются экономика в начальной школе, английский язык в детском саду.

Процессуальный подход к проектированию учебных планов освобождает развитие и создает действительно пространство не для обязательных и равномерных линейных траекторий, а для различных траекторий движения ученика в образовательном пространстве-времени.

Мы уже отмечали, что другой аспект школьного времени задается значимостью и ритмом событий в жизни ребенка. Сама идея события противостоит представлению об унылой однородности. При этом надо подчеркнуть, что речь идет о событиях, субъективно признаваемых учеником. Десятки мероприятий, проводимых взрослыми, могут остаться для школьником одним серым однообразием. Это показывает, что ключевым вопросом о школьном времени является вопрос о согласовании специального времени и собственного времени детей.

Пицца для размышлений

- Какие можно предложить обоснованные варианты ритмизации учебного года, четверти, недели?
- Как должен строиться урок, на котором комфортно чувствуют себя и «быстрые» и «медленные» ученики?
- Что в школьной жизни может быть «событийным» для младшего школьника, для подростка?
- Как влияет ощущение постоянной нехватки времени («не успеваю») на отношение
- Предложите варианты ритмической организации учебного года, четверти, недели для полноценной самореализации школьника.
- Как может быть устроено временное течение программ по труду?

4.4.3. Неявная роль коллектива

Другая очевидная характеристика школы - ее *совместность, коллективность*. В работах советских педагогов был детально рассмотрен этот один из важнейших слоев неявных реальностей школьной жизни. Коллективные или, как принято говорить в психологии, *коллективно распределенные* явления безусловно относятся к области неявных реальностей. Ведь коллективное мнение или настроение нельзя пощупать или увидеть. Оно причудливо образуется из взаимодействия индивидуальных мнений и настроений. Со времен Э.Дюркгейма, однако, такие коллективные феномены, как мнение или вера, стали предметом изучения социологии, а затем и психологии. В советской школе были переоткрыты многие классические положения социологии и педагогики коллективов. Для нас исключительно важно положение, впервые сформулированное Дюркгеймом, о том, что коллектив является одновременно и реальным, и идеальным феноменом и по существу является творцом идеального (цит. по Арон, 1993. с.357).

Другое полезное для нашего исследования положение Дюркгейма о том, что коллективные реальности обнаруживаются, как правило, когда они оказывают сопротивление нашим целевым действиям: “Мы погружены в атмосферу коллективных идей и чувств, которые мы не можем изменить по своему желанию; и именно на этих идеях и чувствах основываются воспитательные практики” (1996. с.34)

Можно утверждать, что без решения проблемы коллектива любая педагогическая задача не может быть решена. Но проблема коллектива, его реальность сложна и противоречива.

Прежде всего противоречивость идеи коллектива как образовательного феномена связана с пониманием его как ансамбля индивидуальностей. Об этом писал А.С.Макаренко: «В практике коллектива на каждом шагу возникают противоположения личных и коллективных целей и вопросы гармонизации этих целей... только там, где личные и общие цели совпадают, где нет никакой дисгармонии, там коллектив советский» (1984. с.109) Однако, как видно из приведенной цитаты, А.С.Макаренко полагал эти противоречия устранимыми и путем их устранения видел социализацию (читай - адаптацию) личности. Не соглашаясь с

последним утверждением, мы, тем не менее, должны признать важным обнаружение неявной реальности сложных отношений личности и коллектива в школе.

Противоречивость этой реальности по мнению Н.С.Дежниковой, связана с тем, что «детский коллектив - симбиоз двух состояний: организованное объединение детей и психолого-педагогическое, духовное единство» (1991. с.8). Не вполне соглашаясь с последующими выводами о том, что организационная сторона детской коллективности служит для контроля, духовная - для воспитания, мы должны согласиться с тем, что «усреднение ребенка до принятой в коллективе нормы не позволяет реализовать потенциал коллектива как среды проявления детской индивидуальности» (там же). Последнее Н.С.Дежникова связывает с творческой деятельностью каждого входящего в коллектив ребенка, а не с «влиянием коллективных норм, законов, идеалов» (там же). На наш взгляд, здесь проявляется определенная недialeктичность. Действительно, разве не задаются возможности творческой деятельности укладом - теми самыми нормами и идеалами, которые определяют коллективную жизнь? Отрыв организационно-управленческого аспекта от аспекта отношений чреват либо неэффективностью коллективного действия, либо потерей от наблюдения воспитателя существеннейших моментов детской жизни.

Социальная реальность задается в большой степени системой разделения труда. Именно она позволяет уточнить формальную и неформальную позиционную структуру социального института. Исследования Бернштейна позволили российскому исследователю сделать вывод о том, что «в институтах образования устанавливается свой тип кооперации, распределенности деятельности. К сожалению, в массовых образовательных технологиях этот аспект акцентируется весьма ограниченно» (Нечаев, 1994. с.70). Действительно, можно согласиться с тем, что обычно обсуждается (или предполагается) разделение учительской и ученической деятельности, но неформальное разделение труда среди учеников (не только в классе, но и в школе) не рассматривается как социально образующий фактор. В условиях, когда в школу все шире проникают всевозможные технологии

группового и коллективного обучения, это скрывает от педагога большой пласт школьной реальности.

Хорошо известным аспектом скрытой коллективной реальности является мнение группы сверстников. Однако оно нередко рассматривается как препятствие индивидуальному воздействию на ученика. На этом примере видно, что важной задачей российской школы является переосмысление опыта использования детской группы как посредника в педагогическом действии.

Пища для размышлений

- Какие представления о совместной деятельности формируются в опыте школьного обучения? Как они влияют на формирование гражданских ценностей?
- Как создается и функционирует общественное мнение в детском коллективе?
- Чем определяются коллективные нормы - межличностными отношениями или организационной структурой?
- Предложите содержание и формы работы, позволяющие формировать навыки учения и решения социальных задач в коллективе.
- Где в Вашей школе ученики получают опыт подлинно совместной деятельности?
- Что надо изменить в школе, чтобы разрешить списывание или уничтожить его?

Глава 5

ОБРАЗ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

(социально-культурные компоненты контекста)

Говоря об институциональном контексте, мы до сих пор оставались внутри школы. Однако многими исследователями, начиная с Вебера и Дюркгейма, отмечалось, что школа является частью сферы образования и общества в целом. Характеристики этой сферы и общества, их явные и неявные влияния на школу действуют на образовательный процесс не только через некоторые школьные структуры, но и непосредственно. В этой главе мы обсудим такие существенные внешние компоненты институционального контекста, как образ школы и ожидания от нее, образ учителя и образ ученика в современном обществе.

5.1.

Школа как социальное и культурное явление

Английские исследователи в набор исследуемых характеристик ввели не только климат, но и то, что другой исследователь назвал экологией школы (Eggleston, 1977) - формы и содержание взаимодействий школы с социально-культурной средой. При этом они попытались обратить внимание не только на прямые воздействия на школу, но и на то, что действует в обществе как бы распыленно, без четкой ориентации на школу или ее учеников.

Таким образом, в вопросе об институциональном контексте есть еще одна сторона дела - вопрос о педагогическом смысле самого существования школы не как группы людей, а как социального и государственного института. Большинство педагогов воспринимает это обстоятельство как само собой разумеющееся. Видимо, поэтому оно и не получило достаточного внимания исследователей. Из небольшого числа полуэмпирических исследований этого фактора выделяется интересная работа американского социолога Мейера, который считает что современное

образование устроено далеко не только для передачи знаний или умений, с чем можно было справиться в более традиционных формах. Существенным, по его мнению, обстоятельством является то, что вся система и ее отдельные институты устроены более или менее стандартно, имея общую систему уровней и продвижения от уровня к уровню, в том числе и строгий порядок выхода из системы с "благом" - сертификатом или другой бумагой. *Институциональный статус школы лежит за ее пределами и "трудно разделить эффект данной школы и эффект школы как одного из конкретных проявлений институции"* (Meuer, 1987. p.160).

Институционализация придает смысл, казалось бы, самым бессмысленным деятельности и во многом объясняет, почему школьники изучают те предметы, назначение которых им непонятно. Символом институциональности служат всевозможные свидетельства и сертификаты. Исследования, да и здравый смысл и опыт, показывают, что в *роли ученика* ребенок учится активней, концентрированной. Школа и роль ученика имеют в глазах ребенка особый социальный, институциональный авторитет. "Возможно этот социальный авторитет является мощнейшей образовательной техникой" (Meuer, 1987. p.164). И далее: "Ученики приходят в школу и работают с предлагаемым содержанием образования не потому, что это интересно и связано с их опытом, а потому, что это - школа - институт, относящийся к их будущему" (там же с.169). Многие учителя это ощущают. Они инертны в обновлении школы, поскольку это колеблет ее институциональный статус. Именно мощью этого статуса объясняется относительная однородность учительской (малоинспектируемой) работы, торжество традиционных методов обучения.

Одним из видимых механизмов такого действия внешнего институционального статуса являются родительские ожидания и предпочтения. Школы всегда ведут невидимый диалог с родителями, пытаясь модифицировать их представления о школе.

Заметим, однако, что институциональность творится не только снаружи, но и изнутри. Существует много неявных подпорок этой институциональности внутри школ. В работе (Greenfield, Ribbins, 1993) утверждается, что школы сами по себе не являются

объективными реальностями, но представляют внешне и внутренне установленный *идеологический социальный порядок*.

Важным моментом институционального контекста решения любой педагогической задачи выступает и то, что всякая задача - лишь малая часть всего спектра задач, решение которых предписано школе. Американские исследователи рассматривают это обстоятельство как серьезное институциональное препятствие реализации, например, программ гражданского образования (Newmann et al, 1996). Они видят реальный конфликт между различными целями школы как в психологическом, так и в организационном плане. Другим институциональным препятствием для программ демократического образования, по их мнению, парадоксальным образом, является общественный характер и подотчетность школ. Это создает ситуацию “давления для демонстрации школьной эффективности... в немедленных, хорошо измеряемых эффектах” (там же с.225).

Институциональный контекст может рассматриваться в более широком смысле. Он может задаваться не отдельной школой, а социальными характеристиками всей системы образования. На это предположение опираются американские исследователи, анализируя влияние рынка образовательных услуг и соревнования между школами на процесс учения школьников (Chubb, Мое, 1990).

Обсуждая школу как социальный институт, мы можем делать акцент как на "активной" независимой (автономной) от общества модели школы, так и на модели "зависимого" социального института, определяющегося по существу не особым внутренним содержанием, а многообразными взаимозависимостями с окружающими общественными институтами и со всем обществом в целом.

Понимание важности социально-культурного контекста приводит к пониманию важности и контекста исторического. В работах многих выдающихся социологов образование рассматривалось как исторически обусловленное и меняющееся явление. При этом Э.Дюркгейм подчеркивал важность некоего скрытого “доминирующего регулирующего типа воспитания, от которого мы не можем отойти, не натолкнувшись на сильное сопротивление” (1996. с.13). Господствующая воспитательная

система по мнению Э.Дюркгейма, ставит серьезные ограничения на педагогические инновации: “Напрасно считать, что мы можем воспитывать своих детей как хотим” (там же).

М.Вебер предложил историческую типологию образования в зависимости от типов контроля и управления в обществе: харизматический тип управления и контроля характерен для образования, содержанием которого являются магические знания, мифы и ритуалы; общекультурное образование (культивирование или окультуривание) сопровождается традиционной формой контроля иерархически более высокой группы; образование, сводящееся к специализированной подготовке, контролируется бюрократически-рациональным образом (цит. по: Gerth, Wright Mills, 1967. p.242). Для нас важно замечание Вебера о том, что эти типы встречаются, как правило, в смешанных формах. Для нас так же важно определять, какие характеристики исторической ситуации существенны для понимания школы.

Однако исторически современный этап развития образования связан, по мнению Вебера, с переходом к специализированной подготовке, которая, подчеркнем еще раз, неразрывна с рационально-бюрократической формой управления. Но если все видят смену типов управления "то борьба "специализированного человека" против прежнего типа "культивируемого человека" остается скрытой в существенной части" (цит.соч. с.243). Антропологические и социальные идеи, лежащие за тем или иным типом системы образования и за различными системами управления, играют, по мысли Вебера, важную роль в стабильности системы, в общем стиле ее деятельности.

Несмотря на то, что большинство социологов образования используют идеи Вебера для анализа образования на макроуровне, нам кажется возможным анализировать и развитие школы как социального института, используя типологию, предложенную Вебером.

Это означает, например, необходимость определения того, какого человека общество ожидает сегодня от школы. Парадоксальный вариант ответа на этот вопрос состоит в том, что общество «заказывает» школе определенную долю обзленных,

отчужденных, малокультурных людей. Ведь эти категории входят в нормативно-ожидаемый образ школы.

Из замечаний Вебера видно, что образ школы, оказывающий влияние на решение педагогических задач, связан и с культурными цивилизационными изменениями. Например, в последние годы новым элементом в системе общественных ожиданий от школы стало освоение иностранных языков и новых информационных технологий.

Можно согласиться с Джоном Холтом, что глобальные проблемы современности - важный макроконтекст образования, фактически проблемы образования. Адресуясь к этим проблемам, учителя могут находить новое понимание своих проблем в классе (Holt, 1969. p.113).

Образ школы неразрывно связан и с образом детства. Продолжительный период школьного обучения содержит в себе особое утверждение о детях, саркастично сформулированное Ричардсоном: «Сейчас ты бесполезен... Поэтому направляйся в школу на 15 лет» (1997. с.88).

Это отражается и в отношении родителей к школе как к «камере хранения».

Таким образом, видно, что система общественных ожиданий неявным образом влияет на выбор школой тех или иных образовательных программ. Этот выбор может быть сознательным, ответственным и самостоятельным, если рефлексия общественных ожиданий включена в «правильную» (по норме) организацию деятельности школы.

Пицца для размышлений

- Каков сегодняшний статус школы как социального и культурного института? Сравните с церковью, банком, больницей, армией.
- Каковы ожидания родителей и различных общественных групп от школы? Что они рассматривают как важнейшие характеристики процесса обучения и ролей учителя и школьника?
- Какие виды деятельности школьников можно рассматривать как бессмысленные вне институционального статуса?

- Как влияет обязательность школьного обучения на процесс гражданского становления?
- Каковы ожидания политических партий от школы? Влияют ли они на образовательный процесс?
- Как современная школа изображается в средствах массовой информации?

5.2.

Современное детство как элемент институционального контекста

Рассмотрение школы как института, являющегося частью объемлющей общественной системы, требует уточнения угла рассмотрения. Нам кажется принципиальным отказаться от привычного рассмотрения школы лишь как реализатора социального заказа на обучение и понять ее в свете представлений о детстве, характерным для современного общества. Вуд, например, полагает, что именно это представление, как целое, задает определяющее общественное влияние на школу (Wood, 1988). Подробно этот вопрос рассмотрен в работе Шипмана, посвященной современному детству. Многие фиксации, сделанные им, не утратили своего значения и сегодня, а некоторые даже выглядят более выпукло. Так, существенным контекстом социализации служит, по его мнению уменьшение размера и многопоколенности семьи, изменение позиции женщины в обществе, профессионализация институтов социализации, секуляризация социализации (Shipman, 1972).

Эти замечания Шипмана укладываются для нас в общие представления о кризисе детства как существеннейшем элементе современного культурно-исторического контекста. Современная детская психология рассматривает детство как исторический феномен. А.А.Венгер, В.И.Слободчиков и Б.Д.Эльконин пишут: "Для того, чтобы понять закономерности развития ребенка,... онтогенез современного ребенка необходимо представить в историческом ряду онтогенезов" (1988. с.248). Этнографы подошли к этому представлению несколько раньше. Так, М.Мид ввела понятия постфигуративных и кофигуративных культур, олицетворяющие фактически критические и литические периоды в истории детства. В постфигуративной культуре "прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения" (1988. с.322). В кофигуративной - "опыт молодого поколения радикально отличен от опыта их родителей" (там же с.342). М.Мид указывает на разрыв событийности детско-взрослой жизни в кофигуративных культурах.

Однако для нее, как и для других этнографов детства, эти культуры не соотнесены друг с другом в логике развития, а существуют рядоположенно.

5.2.1. Кризис детства

Фиксация распада детско-взрослой общности в современном мире стала общим местом в психолого-педагогических и культуролого-этнографических работах. В.И.Слободчиков формулирует это так: "Есть серьезные основания полагать, что мы вступили в историческую для нашего общества полосу кризиса детства, связанного с разрывом между жизнью взрослых и жизнью детей"(1991. с.39). К этим основаниям можно отнести и рост феноменов контркультуры, и тревожные данные о психическом и физическом здоровье детей, и распад сюжетно-ролевой игры и детских сообществ. Типичной становится фиксация распада взрослой жизни как условия и причины критического положения детей (Семенов, 1996). Однако все эти многочисленные симптомы нуждаются в целостной интерпретации, в общем контексте.

Такой контекст задается идеей Л.С. Выготского о роли идеальной формы, образа взрослости в возрастном движении ребенка. Кризис детства в этой интерпретации всегда связан с кризисом событийности и посредничества, с потерей идеальной формы - образа совершенной взрослости. Современный кризис детства, следовательно, есть "кризис того детства, которое характеризуется:

- а) представленностью образа абсолютного взрослого - образа самостоятельного и ответственного действия,
- б) передачей этого образа через относительного взрослого и, следовательно, представленностью последовательных ограничений взрослости,
- в) представленностью дифференциации возрастов, выраженной в возрастной стратификации и символизации,
- г) представленностью связи возрастов, выраженной в ритуалах перехода из одного возраста в другой."(Эльконин, 1992. с.6).

Детство менялось медленно и это давало основания педагогике игнорировать историческую природу детства. Оно полагалось неизменным и "под него" подгонялись педагогические технологии и содержание образования. Называлось это учетом возрастных особенностей. Такая позиция была достаточно естественна и экологична, поскольку позволяла педагогу не бороться с природой, а опираться на "естественный" процесс взросления.

При этом возрастные особенности возникали в основном вне школы за счет следующих факторов: предоставление ребенку особых, специфичных для его этапа развития видов деятельности, возможности видеть представителей других возрастов и пробовать их деятельность, возможность образовывать одновозрастные выделенные среди других сообществ, наличие культурно оформленных процедур перехода с одной возрастной ступени на другую, наличие стимулов такого перехода (которые часто связаны с реальными ограничениями сферы свободного и ответственного действия у младшего возраста), наличие у ребенка средств действовать и жить по нормам соответствующей возрастной ступени.

Школьное образование было увязано с традиционными "естественными" механизмами и условиями взросления. К ним можно отнести многопоколенную и многодетную семью, раннее вступление в социальные отношения с представителями разных социальных и возрастных групп, социально-культурные возрастные ритуалы (конфирмация, инициация, венчание и т.п.). Правда, и в самой системе образования был заложен мощный возрастообразующий фактор - отсев после различных ступеней обучения. Переход с одной учебной ступени на другую становился серьезным испытанием, задававшим иерархию возрастов.

В современной ситуации исчезла в основном *сложившаяся традиционно согласованность внешкольных процессов взросления и школьного образования*. Это связано и с разрушением внешкольных факторов взросления, и с поразительной вневозрастностью школы. Действительно, в последние годы для огромного большинства детей продлился период несамостоятельности и безответственности за счет резкого увеличения продолжительности всеобщего

образования. Практически разрушились традиционная многопоколенная и многодетная семья, где ребенку демонстрировалась вся лестница человеческих возрастов, где он выступал и как старший, и как младший. В городе уже не встретишь разновозрастные дворовые компании. Ослаблению возрастного движения способствовало и то обстоятельство, что практически исчезла диспропорция в правах взрослых и детей, особенно в сфере потребления. Во внешкольной жизни для детей практически исчезли образцы взрослой деятельности.

Всеобщая средняя школа, выросшая из всеобщей начальной школы, распространила черты последней на десять лет. Формы организации обучения (а значит, и характер взаимодействия сверстников друг с другом и со взрослыми в социально признанной деятельности) практически не меняются в течение всего периода обучения. Не меняются ни характер оценивания, ни структура школьного пространства-времени, ни тип отношений с учителями. По сути, не меняется и содержание образования. Господствующим его элементом с первого по одиннадцатый класс остаются знания, умения и навыки. В формах и содержании обучения по существу игнорируется и накопление жизненного опыта, и диахрония взросления у юношей и девушек. Происходит необоснованная экспансия "старших" форм и подходов на младшие возраста: в начальной школе появляется предметное обучение, у подростков - зачетно-лекционная система.

Несмотря на общее помещение в школе дети разных возрастов фактически изолированы друг от друга. Встречи в коридорах или в туалетах не способствуют формированию позитивного образа "ближайшего взрослого". За исключением физиологических проявлений и календаря школьники имеют весьма мало опор для фиксации, для рефлексии собственной возрастной отнесенности. Не предлагаются школой и метки возраста, ритуалы перехода на новую ступень. Когда-то эту роль в некоторой степени выполняли детские политические организации. С их исчезновением ситуация стала еще "проще" - вакуум возрастных отношений приводит к появлению внекультурных возрастных меток, таких как курение, физическая сила, асоциальное поведение.

Выдающийся американский психолог Ури Бронфенбреннер говорит о негативных эффектах пребывания детей исключительно в одновозрастных группах: у них снижено чувство ответственности, высока конформность (цит. по: Ричардсон, 1997. с.89).

Итак, рассогласование, с одной стороны системы образования, ее структуры и ценностей и, с другой стороны, процессов возрастного движения (взросления) является, с нашей точки зрения неявным для педагогов, но важным противоречием современного образования. При этом мы не можем пытаться восстанавливать в обществе разрушенные социо-культурные внешкольные механизмы взросления. Но мы можем попытаться воссоздать их (а точнее - получить аналогичный эффект), используя образовательные механизмы. Важно подчеркнуть, однако, что речь не идет о последовательных шагах: сначала восстановить механизмы взросления (формирования ответственной и самостоятельной позиции), а затем решать собственно образовательные задачи. Необходимо восстановить условия взросления внутри самого образовательного пространства, вернуть учителю (педагогу) роль посредника, являющего ребенку формы его будущего и пути к этому будущему.

В качестве подтверждения возрасто-образующей роли школы можно привести исследование английских педагогов об одном педагогическом изобретении. В конце двадцатых годов прошлого века директор одной из английских школ дал старшему классу особые права, просеяв предварительно старшеклассников через сито высоких академических, моральных и спортивных требований. Шестой класс (по английской терминологии) выделился в самостоятельную возрастную когорту, получив и соответствующий социальный статус. Со временем это изобретение получило распространение во всех английских школах, и в общественном мнении шестой класс стал верной дорогой к будущему университетскому образованию и уникальному братству. В школах вся система управления была подогнана к этой идее. Шестой класс стал нарицательным для всех социальных слоев, и борьба за демократизацию образования включала доступность шестого класса (обратим внимание, что шестой класс исключал своеобразное поступление аристократов по рождению). Со

временем шестой класс стал доступным для всех слоев населения и лишился своей селективирующей и статусно образующей роли. В этом примере интересно, как возрастно ориентированная педагогическая структура начинает продуцировать социальные эффекты (Reid, Filby, 1982).

Рассматривая современный период в истории детства, мы должны учесть весьма правдоподобное утверждение Ариеса о том, что появление современного детства связано с появлением и расцветом такого института, как семья, что и привело к появлению школы как отдельного института, маркирующего данный возрастной период. Это значит, что, говоря об истории детства, мы должны уточнить, что происходит с этой точки зрения с семьей. (Aries, 1968)

Но надо, как замечает Спринг, учесть и то, как влияет индустриальная организация экономики на изменяющиеся представления о детстве и юности, ведь понятия детства и юности, как свидетельствуют некоторые исследования, существенно зависят от меняющейся ценности этих групп для экономики (Spring, 1975. p.113). Например, после того как в развитых странах в двадцатых годах детский труд был фактически вытеснен с рынка труда, получило свое развитие представление о юности (подростничестве) с особой психологией и особой субкультурой. Это привело и к увеличению продолжения зависимого от семьи (от родителей) существования, причем местом такого существования стала школа. Фактически, что бы ни говорили деятели образования, сам статус ребенка в современном обществе - это статус зависимого объекта общественных или семейных забот. Такое детство становится клеткой и источником агрессии. Есть два варианта преодоления этой ситуации, которые предлагает Спринг. Один вариант - вернуться в к средневековой практике, где дети в раннем возрасте получали совершенно равные права и обязанности со взрослыми, были такими же производителями общественного блага. Кто-то из них продолжал жить с семьей, кто-то учился, но школа и семья не были обязательными институтами социализации. Другой вариант, предлагаемый Спрингом,- сделать детей и подростков субъектами потребления, гарантировав им определенный доход до двадцати

одного года и ликвидировав, таким образом, их зависимость от семьи и обязательность школы (Spring, 1975. p.126).

5.2.2. Детская субкультура

Когда мы говорим об образе детства как элементе социально-культурного контекста взросления, то мы чаще всего говорим об образе детства, сложившемся во взрослом сообществе. Но, следуя методологии Л.С.Выготского, включавшего в понятие социальной ситуации развития отношение ребенка к среде, мы должны рассмотреть и тот образ детства, который складывается в среде детей.

И здесь можно согласиться с В.Т.Кудрявцевым, что сегодняшнее детство приобретает специфическую культуротворческую функцию, становясь развитым (в терминологии Д.Б.Эльконина) детством. “Процесс культуросоования, а стало быть, и процесс психического развития, с исторической необходимостью приобретает черты креативного процесса” (1998. с.28). Ребенок сам инициирует межпоколенную связь.

Понятно, что институты, в которые включен ребенок вне процесса обучения и которые обеспечивают его автономию в школе, могут вступать в конфликт со школой. И в этом также одна из особенностей школы как социального института. Об этом ярче всего говорит пример *молодежной субкультуры*. Однако не будем спешить вслед за многими специалистами делать вывод о негативной по отношению к школе направленности юношеской субкультуры, об ее антиакадемичности. До сих пор многие эксперты придерживаются мнения, высказанного Кларком (1962), что можно выделить три типа молодежной субкультуры: субкультура наслаждений и веселья, досуга; академическая субкультура; делинквентная (асоциальная) субкультура. При этом академическая субкультура - исключительно редкий феномен. Поэтому в целом господствующую субкультуру можно характеризовать как антишкольную. Но это так, только если рассматривать школьность как сиюминутную характеристику определенного социального института. На деле же юношеская субкультура является, как было показано, например, в классической работе Парсонса (Parsons, 1954)

важным источником построения самостоятельной жизненной позиции и автономии ребенка в организации (и в семье) обеспечивает растущего человека исключительно важными способами коммуникации и социального самоутверждения.

Действительно, в соответствии с идеей проявления и демонстрации возрастных особенностей в ритуалах и символах, имеющих содержательный смысл для развития, субкультура служит естественным источником не только таких символов и ритуалов, но и местом осмысленной в возрастной перспективе деятельности.

Другой известный социолог и этнограф - Р.Тернер - утверждает, что суть юношеской субкультуры - не столько противостояние со взрослыми, сколько защитная функция при потере других первичных общностей как защищающих (семья, класс в начальной школе), а также имитация более сложного, чем раньше, сообщества. Конфликт со взрослыми является не причиной, порождающей субкультуру, а ее следствием. "Молодежная культура возникает из усилий детей восстановить характерную для первичной группы систему идентичностей, отношений и контроля в контексте изменяющихся сообществ сверстников" (Turner, 1968. p.468).

Культивирование идентичности с группой при определенных условиях не означает тотального усреднения подростков. В рамках групповой солидарности они могут проявлять свою уникальность. Тернер считает, что подростковая субкультура (особенно для двенадцати- и тринадцатилетних подростков) не связана в первую очередь (в отличие от распространенного мнения) с поисками друзей или проблемами секса. Первичны проблемы поиска идентичности и контролируемой межличностной среды. Наибольший интерес и образовательную ценность представляют также, по мнению Тернера, конфликты со взрослыми и внутригрупповые отношения. Они тем более важны, что взрослое общество путем селекции и усиления соревновательности пытается разрушить юношескую солидарность.

Другой взгляд рассматривает молодежную субкультуру как попытку разрешить противоречия в культуре взрослых, попытку показать доминирующей культуре свое беспокойство и трудности (Burtonwood, 1986. p.5).

Важными характеристиками субкультуры выступают ее сегментированность и ритуальность. Сегментированность исключительно важна. Речь идет о том, что данная субкультура не тотальна. Она, как правило, реализуется в определенном месте и в определенное время. Она занимает только сегмент жизни, в которой, например, ребенок может конфликтовать с родителями, а в другом сегменте иметь с ними прекрасные отношения. Ритуальность этой субкультуры означает, что для принадлежности к ней достаточно демонстрации, а не глубоких чувств. Солидарность внутри этой субкультуры также носит ритуальный характер. Исключительно важен для нашего рассмотрения факт, что педагогические (точнее - организационно-педагогические) ходы могут стимулировать возникновение молодежных субкультур сопротивления. Исследователи обнаружили, например, что выделение неуспешного академического потока порождает в нем как в общности антишкольную субкультуру (Hargreaves, 1977). Эти данные были подтверждены более современными исследованиями (см.: Burtonwood, 1986. p.66).

Эта субкультура, конечно, проявляется в разных возрастах по-разному. Однако общим является наличие закрытых для других возрастов каналов информации. Проникновение в эти каналы раскрывает перед взрослыми совершенно особую картину школы. Например, слухи, которыми обмениваются дети, попавшие в среднюю школу. Наши данные удивительным образом близки данным английских исследователей и показывают, что среди разговоров и слухов о школе особое место занимает страх "прописки" - специального действия, совершаемого старшеклассниками над новичками в средней школе. "Наиболее распространенный источник информации о школе - не учителя и не родители. Это друзья и знакомые детей" (Cullingford, 1991. p.22).

Одна из важнейших причин наличия скрытых реальностей - то, что при анализе школьной жизни мы (взрослые) опираемся главным образом на собственные впечатления, суждения, прогнозы. Это же является одной из причин непедагогичности, а значит, неуспешности менеджизма в образовании - дети, ученики не рассматриваются как серьезные действующие лица. В лучшем случае отмечается их присутствие. Тем не менее в последние годы

(это связано с активностью гуманистической и критической педагогики) резко повысился интерес к собственной активности ребенка в образовании. Появилось немало книг, обсуждающих позицию детей, их голос. Авторы этих книг исходят из того, что "дети не просто воспринимают учебную программу, но и имеют ясные идеи о том, как успешно ее передавать. Они относятся к тем, кто наиболее тесно заинтересован в вопросах дисциплины и организации школы" (Cullingford, 1991. p.2). В то же время данные исследования, проведенного автором указанной книги, показывают, что "Дети флегматичны в отношении правил. Они признают школу как иерархию власти, в которой учителя являются необходимым авторитетом для них... Даже, если они не думают, что правила всегда честны и хороши, они принимают данный порядок как неизбежность... Они полагают, что без внимательного присмотра и контроля может случиться что угодно" (там же, с.77).

В то же время надо признать, что в социологической литературе (даже в социологии образования) образ ребенка обычно не обсуждается специально и иногда кажется, что социологи, говоря об учениках или детях, просто обсуждают взрослого, попавшего в специфические условия образования. Социологическая самокритика 1973 года, увы, остается актуальной и сегодня: "У нас нет исследований детей как детей, потому что нет концепции ребенка" (Мскау, 1973. p.28).

Однако же претензию эту можно обратить не только к социологической, но и к педагогической литературе. Так, образ ребенка обычно связывается со специфическими педагогическими задачами, исходящими не от ребенка, а сам он рассматривается только как объект или в лучшем случае как "правильный" для этой педагогической практики субъект. Конечно, из педагогической теории можно извлечь образ ребенка, стоящий за ее основными положениями (в этом смысле образ ребенка является одной из важных скрытых реальностей), но мы все же скажем несколько слов о нашем видении ребенка. Мы полагаем, что ребенок обладает собственной активностью, собственным видением мира и целями, которые не могут быть полностью поняты взрослыми. В этом смысле всегда существует барьер непонимания между взрослым и ребенком. С другой стороны, взрослый играет исключительно

важную для ребенка роль, поскольку представляет возможный образ будущего и идеальную форму действия. Принципиальна, повторимся, наличие собственной, несводимой к организуемой нами активности ребенка. При этом речь не идет о спонтанном действии в смысле вульгарной трактовки Пиаже. Действия ребенка культурно детерминированы, но не контролируются взрослыми. Поэтому ребенок не является *tabula rasa*.

Это обстоятельство служит одним из важнейших указаний на устройство контекста. Приведенный в настоящем параграфе анализ позволяет утверждать, что возрастная структура школы (и общества в целом) является существенным объективным фактором, определяющим и систему отношений в школе, и школьные символы, и место школьного языка.

Пицца для размышлений

- Какие ритуалы в современном обществе носят характер инициации?
- Как изменилась социальная ситуация взросления в двадцатом веке? За последние десять лет?
- Какие механизмы и ритуалы способствовали бы становлению взрослой и ответственной позиции школьника?
- На какое представление о ребенке должны ориентироваться учителя старших классов? Учителя средних классов?
- Что произойдет, если дать детям возможность влиять на отбор учебного содержания по различным предметам?
- Кто является сегодня примером для взросления ребенка?
- Каковы возможности для взаимодействия детей разных возрастов в образовательных программах?
- Каковы ожидания учеников в младшей подростковой школе?

5.3.

Образ учителя как элемент институционального контекста

Мы уже отмечали, что действия педагогов в школе в значительной степени детерминированы ожиданиями учеников. Они нередко ждут, что учитель будет кричать, наказывать, лгать - и учителю некуда деваться от этих ожиданий.

Можно, однако, утверждать, что исходным для этих ожиданий выступает образ учителя, складывающийся в «большем» обществе и являющийся элементом всей системы культурных стереотипов. Каковы же представления об учителе сегодня?

В 60х-70х годах активно обсуждался вопрос о роли профессионалов в обществе и о том, является ли учительство профессией. Наибольшее распространение получили два подхода. Один опирался на те умения и специализированные знания, которые должен иметь профессионал, на наличие профессионального сообщества с ясным кодексом норм (Millerson, 1964). Другой подход связывал профессионализм со степенью внешнего контроля за деятельностью профессионала. Джонсон предложил три типа профессионализма в зависимости от контроля: когда клиент зависит от профессионала; когда профессионал зависит от требований авторитетной группы клиентов или критиков; когда государство вмешивается в отношения клиента и профессионала, определяя и заказ, и средства его выполнения (Johnson, 1972). Анализ учительского труда с помощью этой типологии подтверждает вывод Этциони о том, что учитель является полупрофессионалом (Etzioni, 1969).

Заметим, что все эти характеристики дают учителю, исходя из простой организационной структурно-функциональной модели школы, и характеризуют они не конкретного учителя, а так называемую учительскую роль, которая определена ее связями с обществом. Ничего другого, опираясь на этот подход, получить попросту нельзя. Если же мы предположим, что эта роль значительно шире, что общественный образ учителя включает в себя массу неоднородных характеристик и требований, то

обнаружится, что существуют разные учителя в зависимости от того, как они сами и школа, в которой они работают, интерпретируют общественный заказ. Тогда появляется, например, тип учителя, ориентированного на проведение уроков по заданной программе или тип учителя - проповедника. Эти два типа описаны в работе (Cuban, 1988), но, по нашему мнению, не исчерпывают всего многообразия возможных образов.

Вернемся на момент к характеристике учителей как полупрофессионалов и поймем, что является самым тяжелым в этой позиции. Общество хочет от школы и от учителя, чтобы он был идеальным, то есть выполнял одновременно абсолютно все заказы общества: заботился о здоровье детей, развивал их интеллектуально, передавал базовые знания, формировал ценности и т.п. Понятно, что никто из учителей не может соответствовать этой картине.

Отсюда возникает фрустрация и отчуждение.

Вудс полагает, что созданный когда-то институт живет по своим законам (неписанным), и учителя вынуждены приспособливаться, изобретая стратегии выживания. Он выделил следующие стратегии: доминирование (куда входит наказание и контроль), переговоры (договаривание на определенных условиях), социализация, братание, (если ты не можешь победить - присоединись), исчезновение, ритуал и рутина, трудовая терапия, морализаторство.

Весьма пессимистично глядит на фигуру учителя английский педагог Мейган, озаглавивший целую главу в своей книге о природе образования "Учитель как жертва". Он пытается увидеть кумулятивный эффект - систематически собрать все факторы, показывающие, с одной стороны, зависимость учителя в постановке задач своей работы от других людей и институтов, а с другой - отсутствие каких-либо реальных условий и возможностей выполнения всех этих задач (Meighan, 1981. p.49).

Подчеркивает нетворческую репродуктивную позицию учителя Райт-Майлс, называя его "рабочим культуры". По его мнению, учителя и в глазах детей выглядят скорее как исполнители, а не творцы или новаторы в культуре (Wright-Milles, 1959).

Это усугубляется изоляцией учителей внутри профессионального сообщества, вернее, отсутствие такого

сообщества. Выводы об изоляции учителя вместе с его проблемами, сделанные в известном в США исследовании Гудлада (Goodlad, 1984), подтверждаются и другими западными источниками (см.: Fullan, 1991. p.23), и аналогичными данными российских социологов.

Что же все это означает для ученика? Нельзя не согласиться с таким мнением: "Если работа учителя не становится для него интересной или увлекательной, то как мы можем ожидать, чтобы он сделал учение школьника интересным и увлекательным?" (Sarason, 1971. p.167).

Действительно, мечты об индустриализации и технологизации привели в середине нашего века к представлению об учителе как части технологической цепочки, выполняющего функции трансляции знаний, умений и навыков, отобранных в специальные книги, называемые учебниками, специальными людьми, называемыми методистами или учеными-педагогами. На Западе это видение учительской роли и позиции было доведено до логического предела и вместе с тем до абсурда, когда появились так называемые "защищенные от учителя учебные материалы", по которым учитель не мог преподавать неправильно. При всей подробности советских методичек они не были столь жестки, как, например, американские пособия для учителя. Критикуя этот подход, известный американский педагог Анри Жиро говорит, что из учителя пытались сделать "неумелого техника". Техника - потому что учитель мог обращаться с механизмами, но не понимал принципов их действия. Неумелого - потому что работа учителя основывалась не на умении, а на инструкциях.

Зато в нашей стране толкование учителя как исполнителя получило новую грань: учитель рассматривался как боец идеологического фронта - солдат партии. Его отношения с детьми, коллегами, родителями должны были строиться по жестким схемам. Именно отсюда идет распространенное и ныне отношение к учителю как к рабочему - шахтеру или лесорубу. В условиях рыночной экономики, с потерей идеологического ореола многие педагоги и сами себя стали относить к работникам наемного труда, выполняющим определенный заказ на работу или предоставляющим определенную услугу (возник и получил популярность термин

"образовательная услуга"). Особенно это проявилось в ходе недавних учительских забастовок. И, хотя значительная часть учительства осталась в "плёну" интеллигентских представлений об учительской миссии, господствующим стало индустриально-рыночное представление об учителе, выполняющем простые технологические функции.

Однако педагог-транслятор не может достаточно эффективно решать какие-либо задачи помимо подготовки школьников. Будь это подготовка к экзаменам или подготовка к профессии - в любом случае речь идет об обучении для проверки по известным правилам и в известных условиях. В то же время сегодняшняя организация жизни и экономики требует в массовых масштабах таких доселе экзотических качеств, как способность творить, любознательность, инициативность, способность переучиваться и критически мыслить.

Понимание изменившейся ситуации привело к разочарованию в идее учителя-техника. И в нашей стране, и за рубежом все слышнее стали призывы рассматривать учителя как творца, дать ему возможность самостоятельно строить фрагменты своей работы, инициативно выполнять сформулированный в общем виде социальный заказ. В СССР такая смена ориентаций совпала и с разрушением идеологических ограничений учительства.

Целый ряд педагогов и обществоведов полагает, что учительство все более становится свободной профессией, сродни профессии художника или адвоката. То есть учитель становится профессионалом, свободным не только в выборе профессиональных средств решения задачи, но свободным и в выборе (по крайней мере - в формулировке) самой задачи. При этом оценку педагогическому труду дает профессиональное сообщество. Необходимость такого изменения учительского труда можно обосновать все теми же социально-культурными изменениями, при которых основные сведения и навыки человек может получать из компьютеризированной среды, а формальное последовательное образование все более уступает позиции образованию спонтанному, неформальному.

Традиционное представление об ученом как о представителе свободной профессии отразилось в стремлении представить учителя

ученым педагогом-исследователем, способным встать над границами охватывающей его педагогической системы (Ковалева, 1994).

Близко к этой позиции утверждение П.Г.Щедровицкого, что педагогика как сфера деятельности есть "практика философского идеализма". Это означает, что учительство выходит за рамки окружающей реальности и служит трансцендентальному, вечному, надындивидуальному. Такая точка зрения во многом отражает традиционный российский взгляд на учителя как на служителя идеи, культуры, просвещения. Фактически необходимой характеристикой учителя становится его принадлежность к той группе, которая называется в России интеллигенцией. Этот взгляд на учителя сближает его со священником. Как и служитель церкви, педагог выполняет миссию, реализует собственное призвание и предназначение. Заметим, что такой подход является в определенном смысле дополнительным к подходу "учитель как профессионал". Действительно, разве художник не служит культуре, разве человек свободной профессии свободен от традиций, от оценки профессионального сообщества?

Другой возможный взгляд на учителя как на свободного человека содержится в работах представителей критической педагогики. Этот взгляд имеет сильные корни в марксизме и дюркгеймовской социологии образования. Э.Дюркгейм подчеркивал, что основным средством педагогической деятельности служит авторитет учителя, который в свою очередь зависит от того, как учитель разделяет "великие нравственные идеи своего времени и своей страны" (1996. с.30). Бразильский педагог Пауло Фрейре и его последователи, среди которых выделяется американский профессор Анри Жиро, рассматривают учителя как "преобразующего (трансформирующего) интеллектуала". Они настаивают на том, что в новой социально-политической ситуации учитель должен быть активным участником социальных преобразований и привлекать к этому своих учеников. Они тоже рассматривают учительство как миссию, но эта миссия касается прежде всего ликвидации несправедливостей окружающего мира. Отметим, правда, что эта трактовка учительства далека от коммунистическо-тоталитарного взгляда на социальные

преобразования. Главными инструментами педагога в этом подходе выступает его интеллектуальная свобода, признание множественности точек зрения, постоянный духовный поиск.

Близка к этой и к гуманистической позиции точка зрения радикального крыла российских реформаторов. Рассматривая выбор и расширение возможностей и способностей выбора как существо процесса образования, они полагают, что «педагог, учитель...превращается в социального архитектора образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает им найти свою дорогу в полном противоречий мире» (Асмолов, 1996. с.615). Технологическим воплощением подобной позиции стала идея О.С.Газмана о педагогической поддержке как об особом процессе и появлении фигуры воспитателя или «поддерживателя» как новой педагогической позиции (Газман, 1996). Особенность последней не в том, что «в норме педагог выполняет роль фасилитатора» (Иванова, Фролова, 1996) - здесь «новые воспитатели» в большой мере повторяют Руссо и Роджерса, - а в том, что такая позиция не единственная в школе, а взаимодействует с позицией учителя-преподавателя (что задает новый институциональный контекст) и обсуждается в контексте новых реальных прав ученика.

Все представленные современные трактовки учительства, с нашей точки зрения, являются не взаимоисключающими, но дополняющими одна другую. Действительно, они с разных сторон раскрывают высокий культурный и исторический смысл нашей профессии. Учительство как призвание и миссия - вот то, что объединяет эти подходы.

Дело в том, что во всех перечисленных трактовках учительства оно рассматривалось с внешних точек зрения. Учитель видится большинству теоретиков в рамке общества, культуры, духовности, экономической выгоды или воспроизводства социальных отношений. Даже позиция "Учительство как миссия" адресует эту миссию к некоторым внешним ценностям. Но тогда возникает множество вопросов. А как же дети? И как сам учитель-человек? Адресована ли эта профессия им?

Действительно, как все эти подходы связаны с тем, каким видят педагога его ученики, с тем, какова его роль в школьном

сообществе? Этот аспект учительской деятельности редко рассматривается исследователями. Еще бы, кого особенно интересует мнение учеников! Если же прислушаться к их мнению, то можно узнать очень огорчительные факты. Так, по данным Ф.Г.Зиятдиновой в 1988 году в Татарстане престиж профессии учителя оценивали как «низкий» и «очень низкий» 32,8% школьников, а в 1990 - уже 66,3%» (цит. по: Ольшанский, 1994. с.12). По другим данным 63,6% учеников воспринимают учителя как обычного человека, а 20,9% - как людей, которые любят только самих себя. Нетрудно понять, что такое восприятие по сути задает норму представления об учителе. Это восприятие связано не столько с индивидуальными особенностями педагогов или неправильными методами обучения, а с их социальной позицией внутри школы, с принятой ими на себя ролью.

В то же время исследования в области политической социализации показывают, что любые социальные институты представлены ребенку сначала в их индивидуальном, персональном измерении. Власть - как полицейский или президент, школа - как учитель (Easton, Dennis, 1969). Постепенно это персональное видение заменяется анонимным, но первые персонажи институционализированной жизни играют огромную роль в последующем абстрактном представлении институтов задачей их важнейших характеристик. Интуиция школы как социального института возникает у ребенка в его первых контактах с учителем, и поэтому представление учителем этой своей роли чрезвычайно важно для будущей школьной социализации.

По нашему мнению, учитель предстает детям прежде всего как посредник. Посредник в смысле Л.С.Выготского - фигура, которая обеспечивает встречу ребенка с его потенциальными возможностями, с идеальной формой его существования. И в этом смысле учитель предстает детям как взрослый, как представитель того мира, куда им еще придется войти. От того, какими наши ученики видят своих учителей, зависит, что они будут думать о взрослой жизни. Ведь мы - первые взрослые, которых они видят "в работе", вне обыденных забот.

Какими же должны быть учителя, чтобы наш образ взрослых играл позитивную роль во взрослении наших учеников? Здесь мы,

прежде всего, должны сказать, что нередко дети разочаровываются, поскольку вместо взрослых - людей самостоятельных, решительных и успешных - они встречают "неумелых техников", которые работают, всех боясь, остерегаясь ими же придуманных правил. Другая опасность, связанная для учителя с потерей статуса взрослого, таится в полном погружении в жизнь детей. Действительно, подлинная взрослость всегда прячется за некоторой таинственностью и недоступностью. Полное погружение учителя в жизнь своих питомцев, его отказ от собственной, неявленной им жизни приводит к потере интереса к такому учителю. Поэтому учитель-взрослый сберегает свою автономию от учеников, сохраняет и культивирует свои взрослые занятия и интересы. К сожалению, «внеучебная» сторона жизни учителей весьма бедна. В интересном исследовании С.Г.Климовой (1991) установлено, что шестая часть педагогов не в состоянии научить детей чему-нибудь, кроме предмета своего преподавания. У остальных же набор возможностей оказывается малоинтересным: кулинария, шитье и вязанье, танцы (Ольшанский, 1994. с.13). Аналогичное исследование, проведенное нами среди выпускников психолого-педагогического факультета Красноярского госуниверситета, показывает, что около 50% студентов полагает, что они могут научить детей «весело проводить время», но школа затем не представляет им такой возможности.

Модное сегодня сотрудничество и расширение прав учеников также таит в себе опасность для статуса взрослого. Никуда не деться от того простого факта, что взрослые не равны детям. Они уже были детьми, они уже прошли все испытания детства и поэтому могут себе позволить то, чего не могут разрешить ученикам. Это неравенство, открытое и декларируемое, есть неперемненное условие становления образа учителя как образа взрослого.

Но главное, что определяет взрослого,- это его взрослая работа, это его профессионализм, самостоятельность и ответственность.

Как же ребенок может увидеть эту профессиональную работу, эту ответственность и увлеченность не приобретениями, а проблемами? Да очень просто - учителя должны не прятаться на своей профессиональной кухне, а демонстрировать ее ученикам. То

есть рядом с образовательным пространством, где взаимодействуют напрямую ученики и учителя, должно размещаться пространство собственной работы и профессионального роста педагогов. Это значит, что современная школа невозможна без педагогов, размышляющих над своим трудом, продвигающих его и делающих это занятие, в свою очередь, важнейшим фактором образования своих подопечных.

Мы назвали необходимые условия, при которых образ педагога становится образом взрослого. Учитывая, что этот образ - одна из сильнейших движущих сил развития ребенка, скажем несколько слов о других его чертах. С нашей точки зрения, учитель-взрослый должен, видимо, сохранять память о собственном взрослении со всеми его поворотами и бурями - и это знание также должно быть открыто ученикам. Взрослый для них тот, кто пережил то же, что и они, но только больше. Поэтому взрослый - это и тот, кто способен с иронией отнестись к происходящему - ведь для него "ничего не ново". Наконец, взрослый - это успешный профессионал. Он может говорить о своих неудачах, но только на фоне удач и побед. Ноющий и раздраженный человек не сформирует позитивный образ взрослости.

Здесь, в понимании учителя как взрослого, с нашей точки зрения, таится и ответ на вопрос о видении смысла учительства самими педагогами. И в самом деле, учительство предстает не только как служение внешним силам или ребенку, но и как полноценная жизненная самореализация, позволяющая выделиться в свободно действующего и успешно взрослеющего человека.

Показательно что большинство учителей рассматривает успешного взрослого или преуспевающего взрослого скорее негативно. Мы проводили исследование, пользуясь несложной техникой, предложенной К.М.Ушаковым, и наши данные в основном совпали с его данными. Оказалось, что в большинстве школ учителя резко разделяют свой общественный идеал, а значит и идеал, предлагаемый ученикам, с реальным идеалом успешного взрослого. Несколько иные данные мы получили в частных школах - там общественный идеал учителей приближается к стереотипному представлению о новом русском. Довольно существенно отличаются эти данные от ситуации в школе "Универс", где

оказалось, что представления об успешном взрослом значительно скорректированы в сторону усиления "идеальных" характеристик.

Это говорит о том, что даже негативный общественный образ учителя для детей в значительной степени может корректироваться, если в школе создана «нормальная» возрастная структура, если организация школьной деятельности позволяет учителю действовать самостоятельно и творчески.

Пицца для размышлений

- Определите типы учителей в конкретных школах.
- Какой учебный материал по общественным наукам наиболее подходит для учителей разных типов?
- Что нужно сделать учителю, чтобы из неумелого техника превратиться в преобразующего интеллектуала?
- Какими видят взрослых (учителей) ученики? Как это влияет на результативность различных образовательных программ?
- Можно ли предложить типологию учителей в зависимости от их отношения к инновационной работе, от отношения к ним учеников?
- Как влияет участие учителей в забастовках на отношение учеников к школе?

Глава 6

ВЛАСТЬ, ОРГАНИЗАЦИЯ И УЧЕНИЕ

Нет ничего более явного, чем организация школы. Однако ранее мы уже показали, сколько неявных характеристик имеет школа как организация. Далее мы попытаемся показать неявные механизмы влияния организационных факторов на иные скрытые факторы школьной жизни и друг на друга, показать, что имели в виду американские исследователи, отмечавшие, что «организация школы действительно имеет значительное влияние на то, как ученики учатся» (Chubb, Мое, 1990. p.16). Мы полагаем, что именно определенный тип организации наряду с возрастным устройством является определяющим контекстуальным фактором.

6.1.

Неявные реальности управления

Надо заметить, что каждой модели школы как организации соответствует и модель управления, а ее ядром является модель *лидерства*. Лидерство мы не отождествляем с формальными обязанностями директора школы. Речь идет о неявных характеристиках. Об их важности говорит предположение некоторых исследователей, что стиль лидерства и есть наиболее существенная характеристика школы как организации. Такой подход наиболее интенсивно развивался в США и опирался на идею о том, что деятельность лидера (руководителя) школы, направленная на достижение целей и складывание коллектива для достижения этой цели, фактически определяет и формальный, и неформальный порядок в организации (Halpin, 1963). В рамках этого направления велись и ведутся разработки и исследования различных стилей руководства. Можно проследить эволюцию стилей руководства школой от бюрократически-функционального, через открытый и межперсональный, через политическую модель к модели воодушевляющей, усиливающей (invitational) (Stoll, Fink, 1996).

“Стиль <управления> трактуется обычно как совокупность методов, приемов воздействия на людей, отличающихся своеобразием, или несколько точнее: установленное применение одних и тех же методов в одних и тех же ситуациях” (Поташник, Лазарев, 1995. с.273). При этом, естественно, исследователи связывают стиль руководства с общим организационным климатом в школе (Banks, 1976). Однако это не значит, что последний жестко зависит от строгости бюрократической системы и что более мягкий и человечный климат требует слабой бюрократии. Как показывают данные исследований (Banks, 1976. p.200) (да и наш опыт), если учителя даже в очень жестко организованной школе ощущают свое влияние на принятие решений, чувствуют себя защищенными, в ней может быть очень позитивный, воодушевляющий стиль лидерства и соответствующий климат. Это лишний раз говорит о недостаточности бюрократической модели школы.

Тем не менее, усилия превратить школу в завод или в фирму вспыхивают с новой силой в ситуации получения школами большей самостоятельности. Все чаще слышна рыночная риторика, ведутся споры между сторонниками лидерства в поиске ресурсов и сторонниками содержательного лидерства. Так, например, в Англии и родители, и учителя, и власти настаивают на том, что "главная задача директора школы - обеспечивать лидерство профессиональное, педагогическое" (Cave, 1990. p.12). С другой стороны, директор начинает проявлять себя в совершенно новых областях, таких как маркетинг образовательных услуг (Cave, Demick, 1990). При этом маркетинг рассматривается как соревнование, а этические и педагогические факторы такой ситуации выпускаются из виду. Это создает институциональный контекст, провоцирующий отчуждение учителей, превращающий родителей не в партнеров, а в клиентов.

Важный контекст задает вопрос о *власти*. Следуя схеме, предложенной Смитом, сделаем важнейшее различие между властью как прямым доступом к принятию решений (прямое руководство) и властью как возможностью распоряжаться стратегическими ресурсами (руководство через влияние) (Smith, 1971. p.247). В свою очередь прямое руководство может базироваться на следующих источниках: на писанных правилах, на

назначении вышестоящей властью; на владении специализированным знанием, необходимым для выполнения конкретных руководящих функций; на признании подчиненными и месте в статусной иерархии на основе этого признания. Стратегические ресурсы в образовании могут быть в основном двух типов: финансовые и сертификационные. Последнее означает, что власть находится в том числе и у тех, кто решает вопросы сертификации, присвоения квалификаций и проведения экзаменов. Данная схема позволяет анализировать развитие образовательных систем и отдельных институтов, поскольку различные процессы, в первую очередь процессы социальной стратификации и управления знанием, управляются не прямым образом, а через удержание ресурсов и ресурс легитимации. Именно невниманием к этим аспектам власти объясняется, с нашей точки зрения, фиктивность многих демократических процедур в школе.

Для нас принципиальной является идея М. Фуко об отходе от исключительно юридического представления о власти. Преимущественная модель власти - “юридическая модель, центрированная лишь на высказывании закона и на действии запрета. Все формы господства, покорения и подчинения сводятся в конечном счете будто бы к эффекту повиновения”(1996, 185). Фуко полагает, что причина такого узкого и неполного понимания механизмов власти в ее скрытности. “Ее успех пропорционален тому, что из своих механизмов ей удается спрятать” (Там же). Но “мы уже вступили в такой тип общества, где юридическая модель все меньше и меньше может кодировать власть или служить для нее системой представления” (там же, 189).

В современных дискуссиях об управлении организациями популярной стала точка зрения на директора как на психотерапевта, фасилитатора, помогающего людям высказать свою точку зрения, но при этом остающегося более умелым, компетентным и решительным, чем все остальные. В то же время появляются работы, авторы которых возражают против такой семейной или медицинской направленности деятельности руководителя и выступают за создание в школе *сферы микрополитики, в которой руководитель выступает как демократический политик* (Blase, Anderson, 1995).

Дело в том, что интеракционистская модель организации, идущая дальше формального подхода, признавая реальность сложных межперсональных взаимоотношений, полагала, что они по большому счету конфликтуют вокруг общей цели и что их можно рационализировать в организационной форме. Более "суровая" позиция состоит в том, что организация - это скорее "варьируемые восприятия и предположения индивидуумов о том, что они могут, должны, обязаны делать вместе с другими людьми в данных обстоятельствах" (Bart-Greenfield, 1975. p.65). Конечно, это далеко от интеракционистского или близкого ему системного подхода, для которых конфликт является странным и нежелательным явлением, которое надо оценивать скорее эмоционально, чем содержательно.

По мнению сторонников теории микрополитики слабость предыдущих организационных моделей в том, что будучи заимствованными из другой практики - из бизнеса или государственного управления - они не задавались вопросом о подлинно происходящих в школе процессах, предполагая, что все и так знают, что такое школа (Ball, 1987. p.7). Фактически теоретики микрополитики школы полагают, что многие процессы в школе не могут быть определены универсально и рационально. Так, они утверждают, что в школе процесс принятия решений строится не по рационально-производственному принципу, а как процесс *политический, процесс согласования точек зрения и нахождения баланса интересов.*

Исключительно усложняет и делает политической картину школы многообразие форм контроля различными объектами в школе друг друга.

Если коммерческая фирма имеет общую цель, то в школе представлены позиции, преследующие совершенно различные цели. Это обстоятельство является одним из ключевых в образовании различных субъективных реальностей, поскольку каждый индивидуум или группа рассматривают школу как процесс, реализующий или не реализующий именно их цели. Теоретики микрополитики - первые, кто начал систематически анализировать различные идеологии, представленные в школе (Bell, 1980). Заметим, что идея микрополитики настолько связана с идеей демократического устройства, что российские исследователи

демократизации школы пришли независимо к близким формулировкам: «Необходимо, чтобы все существующие в школе формы непосредственной и представительной демократии отличались друг от друга по следующим позициям: во-первых, чьи интересы представляет та или иная форма коллективного управления; во-вторых, насколько широки ее полномочия в управлении школой; в-третьих, насколько сбалансированы права заинтересованных сторон в рамках той или иной формы коллективного самоуправления» (Грипич, 1991. с.59).

Но, конечно, важнейшей причиной появления теории микрополитики было признание конфликта не просто как чего-то неизбежного и требующего разрешения, а как нормального пути, по которому организация может жить и развиваться (Ball, 1987. p.18). Конфликты всегда отражают стремление одной из групп получить какие-то блага, и возникают они всегда в контексте перемен. В устоявшейся организации (школы к таким не относятся) конфликты действительно можно рассматривать как неважный феномен. Но в условиях изменений групповые интересы начинают оживать. Надо сказать, что в конце восьмидесятых годов в теории микрополитики голос школьников и их интересы практически не отражались, но в девяностых годах появились публикации, анализирующие "микрополитические" ситуации, в которые были вовлечены школьники. Однако современные теоретики микрополитики предостерегают против увлечения конфликтами и мерами по их обнаружению и разрешению. В книге «Политика школьной жизни» утверждается, что задача микрополитики - находить не столько противоречия интересов, сколько их скрытые совпадения и взаимосвязи - возможности кооперации (Blase, 1991).

Говоря о микрополитике, мы фактически выделяем два важных слоя нашего рассмотрения. Первый слой - собственно микрополитика как специальная деятельность по нахождению баланса интересов разных людей и разных групп по различным вопросам школьной жизни. Второй слой - слой *идеологий*. Важно заметить, что все призывы деидеологизировать школу являются просто свидетельством весьма поверхностного понимания сути происходящего. Речь, однако, здесь идет не о высказывании Ленина: "Школа вне политики - это ложь и лицемерие". Мы говорим о

микроидеологиях, складывающихся, конечно, не без влияния больших. При этом идеологию мы, вслед за социологами, понимаем как систему убеждений (не обязательно объективно логически обоснованных).

С теорией микрополитики тесно связана получившая большую популярность практика *вовлечения персонала в принятие решений*.

Общая линия на вовлечение персонала организаций в консультирование по проблемам управления отражает отмеченную ранее тенденцию преодоления формальной иерархической структуры организации и жесткого закрепления ролей. Сторонники теории всеобщего управления качеством подчеркивают необходимость не только организовывать высказывание исполнителей по поводу управленческих решений, но и давать им возможности контролировать выполнение коллективно обсужденных решений. Отказ от предоставления прав контроля делает консультирование неэффективным с точки зрения мотивации и заинтересованности в общем деле, поскольку работники могут расценить это как лицемерие.

При этом оказалось, что схема или условия инновационной работы, которую мы применяем в школе весьма близка к схеме управления, которая в последние годы на Западе получила широкое распространение под названием "Коллективное управление качеством (total quality management)". Эта схема взяла свои истоки в работах Деминга по повышению качества и надежности товаров в японских фирмах. Она предполагает в большой степени уход от разделения труда между управленцами и исполнителями.

Основные характеристики этой системы управления следующие:

- в фокусе управления актуальные потребности всех участников образовательного процесса, их согласование;
- управление качеством образования затрагивает все сферы школьной жизни, включая и внеучебные;
- ответственность за конечный результат несут все участники образовательного процесса;
- основным методом управления является программирование улучшений, а не обнаружение недостатков;

- культурой организации (школы) становится культура изменений, а не консервации и традиций.

Как утверждают теоретики современного менеджмента, компании и фирмы, использующие схему коллективного управления качеством, добиваются большей эффективности, чем фирмы, опирающиеся на классический менеджмент.

Действительно, *вовлечение учителей в принятие решений* по принципиальным вопросам (здесь важно отметить, что эти вопросы должны быть принципиальны для них), создание системы консультаций и совместного планирования, как показывает опыт многих школ, значительно повышает общую заинтересованность в деле, создает неформальные каналы для обратной связи и совершенствования образовательного процесса. Для нас весьма существенно, что такое вовлечение меняет и нормативный образ учителя, и нормативный образ школы.

В качестве важнейшего условия демократизации рассматривает *объединение учителей в единый коллектив* Н.С.Дежникова (1991). Она полагает, что с помощью специальных усилий надо достичь «баланса деловых и неформальных связей и отношений» (там же. С.6). При этом надо учесть интересное замечание о том, что «для женских коллективов, к числу которых относятся и педагогические, важен акцент на неформальных отношениях» (там же). Однако исследователь не предлагает никаких иных форм создания такого баланса, как известные формальные способы совместной работы: педсоветы, консилиумы, объединения по классам и командам. Предполагается ли при этом изменение ролей участников такой работы, остается неясным. А именно этот вопрос является и содержательным, и ключевым для изменения неформальной структуры школы.

Особенно важно *расширение вовлечения персонала в ситуации изменения*. Причем это нужно не только для того, чтобы все чувствовали смысл общего дела, но и для того, чтобы активней и эффективней использовать интеллектуальный потенциал школы. В теории управления на этот аспект не обращается, как правило, достаточного внимания, но специфика педагогического персонала в его высокой образованности и в немалой компетентности в

обсуждаемых проблемах. Поэтому их интеллектуальный вклад и свежий взгляд может работать на эффективность.

Однако в нашем опыте вовлечения учителей в демократический процесс принятия решений обнаружилось как минимум четыре подводных камня:

1. Повышение степени совместного планирования и совместного контроля привело к уменьшению индивидуальной свободы учителя в выборе содержания и методов обучения.
2. Изменение системы планирования потребовало адекватных изменений во всех звеньях и процедурах управления; оказалось невозможным повысить личное достоинство в одной области и оставить ситуации механического подчинения в другой, это привело в некоторых случаях к снижению эффективности и четкости управления.
3. Расширение прав учителей поставило серьезные вопросы и создало напряжения в связи с ограниченными правами другого персонала школы, но, главным образом, родителей и учеников.

Заметим, что существует и более радикальная точка зрения на вовлечение учителей в управление. В определенном смысле она отражена в практике вальдорфских, а также многих свободных школ. В соответствии с этой точкой зрения школа рассматривается не как формальная организация с иерархией позиций, но скорее как кооператив профессионалов, которые анализируют потребности своих учеников, на этой основе разрабатывают (или уточняют) педагогические стратегии и определяют необходимые организационно-материальные условия для их реализации, а затем формируют административный аппарат как сервисную службу для обеспечения педагогов требуемых условий. При всей радикальности этой позиции она представляется чрезвычайно интересной и во многом плодотворной. С нашей точки зрения главное в этой модели - не столько дружественная атмосфера, сколько ориентация на решение проблем, на дискуссию.

Исследования показывают, что среди факторов, действительно определяющих успех школы, пять касаются напрямую личной позиции учителей: разделяемые цели школы, учение учителей, сотрудничество учителей, учительская

определенность в целях и ценностях, учительская убежденность (Rosenholtz, 1989). Обратим внимание здесь прежде всего на *учение учителей* как на фактор, напрямую влияющий на успешность школы. Фуллан связывает этот фактор исключительно с развитием профессиональных умений (Fullan, 1991. p.134), но с нашей точки зрения он действует и через учительский образец, о чем говорят остальные факторы, действующие в комплексе.

То же касается и сотрудничества учителей. Конечно, это оказывает огромное влияние на их удовлетворенность работой, но прямое образовательное влияние названного фактора кажется нам не уловленным социологами. Тем более, что, как подчеркивает другой автор, надо различать коллегиальность (которая может конституироваться бюрократически) и подлинное творческое содружество учителей (Hargreaves, 1992). Поэтому усиление сотрудничества не должно мешать нашей главной ценности - самостоятельности и ответственности учителя.

Другой областью школьной микрополитики, конечно, является рассмотрение учеников как влиятельной группы, их участие в принятии решений. Говоря о *влиянии ученика на происходящее в школе*, мы можем привести данные американского социолога, показывающие, что учителя в начальной школе практически не обсуждают с детьми, почему они делают то, а не другое, какие правила надо установить в классе. При этом учителя объясняют это тем, что они знают лучше и дети не могут участвовать в таких дискуссиях, да и не интересуются ими. Ученики же имеют по этому поводу совершенно другое мнение (Sarason, 1971. p.187).

Это тем более печально, что эффективность вовлечения учеников в дела школы раскрывают многие источники (Fullan, 1991; Rutter et all, 1978). Они отмечают, что данный фактор является более определяющим, чем другие и в учебной эффективности, и в предотвращении отсева.

Роль учеников в обновлении школы признается в последние годы практически всеми авторами, пишущими о проблемах управления процессом перемен. В этих работах впервые появляются идеи не только об участии детей в принятии решений, но и в выработке процедур принятия решений, что совершенно меняет привычный взгляд на роль детей в школе (Tattum, 1989. p.75).

Однако наиболее откровенные среди педагогов, внимательных к ученикам, указывают на пассивную или неявную роль учеников, на необходимость прежде всего иметь информацию о них. (Ушаков, Карстенъе, 1994, 17) Даже такой радикальный исследователь школьных реформ как канадец Майкл Фуллан, предложивший совершенно новые трактовки привычных трудностей реформирования школы, не уделил серьезного внимания роли учащихся в обновлении образования (Fullan, 1991).

С нашей точки зрения, это приводит к формированию такой системы управления, которая, в свою очередь, продуцирует образ ученика как неспособного и пассивного.

Мы видим таким образом, что эффект управления в значительной степени определяется уровнем вовлечения персонала всего школьного коллектива в принятие решений, в проблемные дискуссии, в процесс изменений.

Пицца для размышлений

Можно выделить ряд показателей, которые характеризуют демократический стиль управления. Подумайте, пожалуйста, какие эффекты такого рода есть в Вашей школе.

Показатели демократического управления для учителей

- Учителя одного предмета с уважением относятся к учителям других предметов.
- Учителя интересуются тем, что происходит вне школы.
- Неодинаковость людей и разница во мнениях воспринимается как достоинство школы.
- Новые учителя встречаются дружелюбно.
- Каждая новая проблема рассматривается как вызов, а не как катастрофа.
- Поощряется инновационная и независимая работа учителей, а не конформизм.
- Администрация помогает учителям учиться принимать решения, но понимает, что не все хотят в этом участвовать

Показатели демократического управления для родителей

- Родители защищают школу, если она испытывает трудности.

- Родителям нравится разговаривать с учителями.
- Родители соглашаются с необходимостью особой помощи детям с проблемами.
- Родители узнают о решениях, касающихся их ребенка, до их принятия.

Показатели демократического управления для учеников

- К слабоуспевающим ученикам тоже относятся с уважением.
- Учителя верят свидетельствам учеников.
- При возможности выбора ученики выберут эту школу.
- Новые ученики принимаются доброжелательно.
- Школа поощряет скорее независимое и творческое поведение, нежели конформное.
- Ученики и учителя знают о правах детей.
- Ученики не боятся заходить в кабинет к директору.
- Учителя демонстрируют то поведение, которое они ожидают от учеников.
- Учителя советуются с учениками по поводу изменений в обучении.

- Какова роль владельцев сертификационных ресурсов в образовании? Как они влияют на равноправие отношений в школе?
- Каковы основные интересы, образующие сферу школьной микрополитики?
- Организации в бизнесе имеют одну цель. Характерно ли это для школы?
- Сопутствует ли школьной политике школьная идеологическая сфера?
- В чем может быть позитивная роль конфликта в школьной политике?
- Как влияет участие учителей в управлении школой на процессы гражданского становления школьников?
- Чем принципиально отличаются участие учеников в управлении школой и участие учителей?

- Сравните стили лидерства различных директоров или руководителей школ. Сравните социально-психологические климаты этих школ и степень участия школьников в принятии решений?
- Спроектируйте возможное участие учителей и учеников в управлении сертификационными (оценочными) и финансовыми ресурсами. Свяжите это с содержанием гражданского образования.
- Проанализируйте, как конфликты порождаются многообразием процессов контроля в школе.

6.2.

Организационные рамки и формы учения школьников

В этом параграфе мы обсудим довольно очевидные и явные вещи, связанные с организацией процесса учения. Однако их полный педагогический эффект нередко оказывается скрытым от нас.

6.2.1. Обидное слово «селекция»

Обсуждая школьную микрополитику, мы говорили о том, что в организационной модели школы находится место и ученикам. Но это вполне определенное место - определенная роль, содержанием которой является правильное поведение и учение. Заметим при этом, что слово “правильное” может иметь разные смыслы для разных типов школы. Безусловно, тип правильного поведения в свободной школе и в традиционной советской школе будет отличаться. Но для нас существенно, что в организации школьник не может вполне отделиться от своей функции.

Однако в теории сложных организаций установлено, что выполнение определенным исполнителем определенной функции зависит не только от правильного разделения труда, но и от факторов, лежащих вне контроля организации. Часто социальный статус ученика вне школы влияет отрицательно на мотивацию к исполнению его функции. Иногда и социальный статус внутри организации вступает в противоречие с ролью.

Прежде всего это касается общей организации и процесса учения в школе, системы поощрений и наказаний за хорошую учебу, а главное, *внутришкольной селекции и дифференциации*. Поэтому одной из наиболее важных характеристик школы как организации "является принцип организации учебных групп" (Banks, 1976. 202). В другом исследовании показано, что любое разделение учеников по учебным группам не столько производственное, сколько социальное действие и имеет важное влияние на различные статусные иерархии (Rosenbaum, 1984). Например, селекция учащихся формирует для их

части низкий статус, который противоречит высоким академическим требованиям к роли ученика, что приводит к внутреннему конфликту (Jackson, 1964). Интересно, что аналогичные данные получены в нашей школе группой психологов под руководством С.Г.Сираевой. Низкий социальный статус ученика в классе компенсирующего обучения требует для себя изменения функции.

Беседуя на эти темы с учителями, я столкнулся с решительным неприятием слова «селекция». В нем педагоги (справедливо) почувствовали негуманность, машинность. Но чего ж «на зеркало пенять»?

Практика селекции уже много лет распространена в самых разных странах, и ее анализу посвящены сотни книг и статей. Казалось бы, доброе дело - помочь каждому ученику учиться в соответствии с его собственным темпом? Однако данные большинства исследований говорят о том, что "возможности учения, учебная атмосфера и в целом польза для учеников значительно выше в группах для учеников с высокими способностями и достижениями" (Hallinan, 1987. p.65). Соответственно, слабые ученики становятся жертвами такого разделения. Этот эффект неожидан и скрыт для учителей, которые не имеют возможности сравнить обстановку в этих группах с другими. К аналогичному выводу приходит и другой американский исследователь, используя представления о *возможностях учения* (нетождественное идее образовательных возможностей) (Sorensen, 1987. p.105). Он показывает, что школа, дифференцируя учеников, создает структуру закрытых возможностей, фактически обрекая учеников низших уровней на постоянное пребывание на одном уровне, причем закрытость этих возможностей педагогами не замечается.

Исключительно важная роль селекции усиливается тем, что она производится от имени общества и направлена как бы в ответ на его запрос (Eggleston, 1977). Базовая роль разделения школьников по учебным группам в социальной жизни школы отмечена и в недавнем обзоре У.Паркера: «Десятки исследований показывают ясно и убедительно, что разделение учеников по траекториям является основным средством сохранения старых отношений власти и привилегий» (Parker, 1996. p.187).

Действительно, в тех школах, где процесс селекции (или дифференциации) сознательно не помещен в ограниченную рамку, он имеет тенденцию становиться доминирующим в разных формах (что показано, например, в работе Тернера о различных видах селекции (Turner, 1971).

Заметим на этом важном примере, что такие характеристики школы, как организация обучения, могут порождать эффекты, не схватываемые организационной моделью, связанные с мотивацией, с ценностными ориентациями. Бэнкс приводит множество данных исследований, которые на разном материале показывают, что у учеников, переведенных в потоки пониженного уровня, резко падает самооценка и уровень ожиданий от себя; возникают антишкольные настроения и группы.

Школа как организация характеризуется и весьма своеобразным *движением учеников по ролям*. Как мы уже говорили выше, специфика школы как организации состоит в том, что многие роли навязываются ученикам при их продвижении по годам обучения. Возникает необычная ситуация, при которой эти роли не только выполняются с разным энтузиазмом, но и иногда удивительным образом трансформируются. Пример с отчуждением - крайний, но распространенный. Он говорит о случае, когда ученик фактически отказывается от своей роли. Шипман использует в своем анализе следующие типы отношения к ролям. *Конформист* полностью принимает роль, ее целевое предназначение и средства его реализации. *Ритуалист* принимает средства, но не задумывается над целями, игнорирует их. *Инноватор*, принимая цели, ставит под вопрос адекватность средств. Есть, наконец, *пассивная форма отчуждения*, когда ученик формально не сопротивляется, но не разделяет ни целей, ни средств, не видит смысла ни в школе, ни в борьбе с ней. При этом задача школы как организации - сохранять постоянство независимо от отношения учеников к своим ролям (Shipman, 1968).

Является ли *отчуждение* части учащихся обязательным феноменом, присущим школе как организации? Со времен Дюркгейма социологи полагают, что определенные девиации (отклонения) в выполнении ролей неизбежны. Поэтому в организации, в социальной структуре возникают специальные

функции, профилактирующие эти девиации и осуществляющие санкции по поводу них. Но это означает что отклоняющееся, в том числе и отчужденное, поведение учеников фактически предусматривается, ожидается, а значит, в определенной мере и продуцируется школой. Шипман выделяет два основных пути отчуждения, продуцируемого организацией. Первый связан с радикальным расхождением ценностей индивидуума и организации, отраженными в культуре. Второй путь, характерный для школы и обнаруженный в ряде экспериментальных работ, состоит в том, что отброшенные в результате процедур селекции ученики существенно и резко отчуждаются от школы (Shipman, 1968. p.68). Наши данные об учениках, не принятых в результате конкурсного отбора в десятый класс, подтверждают эти выводы.

Заметим в заключение, что принцип организации учебных групп связан с общей организацией деятельности школы, с целевыми установками. Действительно, безграничная селекция (выбраковка), исходит из невозможности эффективного обучения больших групп детей, из идеи стабильной структуры и фиксированных педагогических подходов инновационная организация не нуждается в строгой и неизбежной селекции.

Пицца для размышлений

- Каковы цели и принципы организации учебных групп в Вашей школе, в соседних школах? Как их интерпретируют ученики?
- Какие особенности имеет литературное обучение в элитарных классах и школах, с одной стороны, и в классах выравнивания - с другой?
- Какова разница между дифференциацией и индивидуализацией? Каковы виды селекции?
- Для кого оказывается полезной селекция учащихся?
- Каково отношение российского общества к селекции?
- Как связана идея равных образовательных возможностей (возможностей учения) с селекцией? Как связана селекция с социальным расслоением общества?
- Проанализируйте связь школьной селекции и социального происхождения учащихся.

6.2.2. Для чего нужна дисциплина

Говоря об институциональных условиях, влияющих на образовательный процесс, нельзя не сказать о *школьной дисциплине*. При этом попробуем обсуждать не только девиантное поведение, но и поведение, которое стимулируется организационными условиями, системой поощрений и наказаний. Мы можем рассматривать его и как хорошее для реализации школьных целей, но мы можем рассматривать это поведение как *конформное*. Именно школьную дисциплину обвинил И. Иллич в том, что школа стала местом «пассивного потребления» существующего социального порядка (Illich, 1968).

Воспользуемся в качестве рабочего определением конформности, предложенным социологом Р. Мертоном. Он характеризовал конформизм как адаптацию человека к социальным ожиданиям по поводу его поведения путем подтверждения (to conform) этих ожиданий практически. Это означает, что человек принимает и общественно установленные цели, и институциональные пути их достижения (Merton, 1957). Понятно, что роль школ в создании и усилении конформного поведения очень велика, ведь школа видит свою задачу в передаче ценностей и образцов поведения. Обычно ученики, конформно воспринимающие общественные ценности, не имеют проблем с дисциплиной. При этом в школе могут возникать конфликтующие влияния на конформное поведение: от школы как от института и от группы сверстников. С этим может быть связано, например, резкое ухудшение поведения до сих пор послушных детей - они просто начинают слушаться других. Как подтверждают исследования личная "привязка" сильнее, как правило, институциональной (Gagne, 1982. p.17). В подобном случае возникает неожиданный вывод о том, что для таких детей оставаться в школе контрпродуктивней, чем покинуть ее. Борьба за посещаемость, как показывают многие исследования может приводить к повышению уровня девиантного поведения (Gagne, 1982. p.19).

Важен и неожидан и вывод о том, что дисциплина и внешний порядок многими детьми воспринимаются как охрана их

внутреннего мира, поскольку формальности не требуют от них душевной вовлеченности, не требуют от них признания школы чем-то исключительным в их жизни (Cullingford, 1991).

Конформное поведение обеспечивается всей системой школьных правил, давлением учителей и родителей, общими ценностными установками учеников. Конформное поведение - необходимое условие общественной жизни. Оно сохраняет такие формы школьной жизни, как сотрудничество, детское самоуправление, дисциплину на уроках и на переменах. Однако оно может проявляться и в весьма спорных (в смысле их человеческой продуктивности) феноменах. Нередко оно объясняется просто пассивностью и в свою очередь стимулирует ее.

Колберг рассматривал конформное поведение как свидетельство очень невысокого уровня развития морали человека. Мы можем связать конформное поведение с выращиванием культуры молчания, о которой писал Фрейре (1970).

Весьма проблематично мирное сосуществование конформности и стремления школы развивать *независимое критическое мышление*. Более того, некоторые исследования утверждают, что творческое мышление может быть связано обратным образом с уровнем конформности (Wallach, Kagan, 1965). Мы уже говорили о возможной конструктивной роли конфликтов в жизни образовательного института и будем говорить об их необходимости для успешного обновления. Но конформное поведение избегает конфликтов.

Неконформное, девиантное поведение позволяет школьнику сохранять свою идентичность в условиях давления, позволяет всей детской группе расширять опыт поведения и проблематизировать групповые нормы. Оно поддерживает творческое поведение, наконец, дает возможность ясно выразить групповые нормы (K.Erickson, цит. по: Gagne, 1982. p.4).

Ряд других характеристик школьной организации в отношении дисциплины также дает основания для необычной интерпретации. Например, школа тратит массу времени и сил на борьбу с девиантным поведением, вместо того, чтобы поощрять активное хорошее поведение, что подчеркивает предьявление школы ученикам как карательного учреждения. Другой образ

школы вырастает из распространенной практики временного отчисления из школы - в этом случае "неявное сообщение" состоит в том, что учиться - это благо и привилегия. Обратное "неявное сообщение" посылается школой, когда в наказание ученики получают дополнительную домашнюю работу - возникает образ учебного труда как наказания. Коллективные наказания неявно скрывают за собой уверенность, что школьники образуют отделенное от взрослых и оппозиционное им единство. Противоречивой также является практика привлечения школьников к сохранению дисциплины.

Какая неявная идея лежит за самой идеей школьной дисциплины как чего-то самоценного? По мнению знаменитого педагога-гуманиста - это идея *принуждения*: «И теория, и практика авторитарно-императивного направления априорно предполагают, что без принуждения невозможно приобщить детей к обучению и воспитанию» (Амонашвили, 1995. с.21).

Отсюда становится ясно, что акцентирование дисциплины наиболее адекватно в стабильных формально структурированных организациях.

Пища для размышлений

- Каковы основные составляющие дисциплинарной системы в Вашей школе? Какие из действительно необходимы?
- Каково соотношение конформистов, ритуалистов, инноваторов и борцов в школьных коллективах? Как это соотношение зависит от возраста, от образовательных программ?
- Имеет ли смысл насильно удерживать детей с отклоняющимся поведением в школе?
- Нужно ли бороться с конформизмом? Как?
- Что важнее - поддерживать хорошее поведение или наказывать плохое? О каких неявных представлениях о ребенке говорит тот или иной подход? Какой тип общества он отражает?
- Проанализируйте реальные случаи отсева учащихся. Выделите случаи, когда реальной причиной отсева служила независимость.
- Представьте видение учениками школьных дисциплинарных правил.

6.2.3. Каков эффект оценки

С темой школьной дисциплины тесно связана тема поощрений и наказаний, *оценки и контроля*. Обширная литература посвящена неявным последствиям системы оценки и контроля результатов обучения. Чаще всего исследователи обнаруживают неявное влияние системы контроля на самооценку школьников (как правило, в сторону ее понижения) и на осознание школьниками важности того или иного учебного содержания, того или иного типа знаний (Davies, 1976). Обнаружено, что не только школьники, но и составители школьных программ нередко незаметно ориентируются при их разработке на существующую систему оценивания (Pudwell, 1980). Наши опросы учеников 6-9 классов показывают устойчивую корреляцию между оценкой школьниками важности предметов и наличием экзамена по этому предмету.

Значительно меньшее внимание в литературе уделяется самому факту наличия оценок и контроля как *фактору отчуждения*, как условию непреодолимого неравенства учителя и ученика. Ближе к такому пониманию подходит английский социолог Эгглестон, подчеркивая, что общество осуществляет свое влияние на школу через систему экзаменов (Eggleston, 1967). В этом случае общество как бы освящает учительскую оценку, что делает ситуацию еще более неравной. Ведь ученик, даже участвуя в анкетировании по поводу учителя, не решает его судьбу, а учитель такой властью обладает. Наши сравнительные наблюдения показывают, что даже простое уменьшение частоты оценивания, переход к зачетной системе в старших классах с отказом от поурочного оценивания приводят к усилению партнерского элемента в отношениях учеников и учителей, к уменьшению отчуждения. Важно здесь и то, что в такой системе имеет место явная для школьника динамика роли оценки, заметное ослабление ее роли в социальной структуре школы. Наличие подобной перспективы позволяет смягчить и негативное воздействие оценки в предыдущие годы обучения.

Существенное влияние на систему отношений, а значит и на отчуждение, оказывает и идея *количественной отметки*,

выстраивающая школьников по рейтингу. Такое провоцируемое педагогами неравенство является существенным институциональным препятствием в демократизации.

Один из первых исследователей скрытого содержания полагает, что отчуждение ученика от внешней оценки приводит к искажению внутренней оценки, что в свою очередь является важнейшим негативным, но часто неявным эффектом системы внешнего оценивания (Jackson, 1966).

Развернутое подтверждение этой точки зрения дал в обобщающем труде по гуманной педагогике Ш.А.Амонашвили. Он напрямую связывает оценочную работу учителя с такой важнейшей частью институционального контекста, как распределение власти. «Оценка с отметками составляют учительскую власть над учениками на уроке в условиях авторитарно обучения; для такого обучения отметки - это неотъемлемая и главная часть методической системы поддержания дисциплины» (Амонашвили, 1995. с.423). Он совершенно справедливо связывает отметку не с индивидуальным действием учителя, а со всем образом школы: «В отметках сосредоточена вся власть учителя, да и самой школы тоже» (там же. с.366).

В той же работе он связывает оценочную работу учителя с другим важным элементом институционального контекста - с разделением труда: «Изъятие из целостной структуры учебно-познавательной деятельности оценочного компонента делает ребенка постоянно зависимым от оценки учителя, и в силу большой социальной значимости учения в него вселяются тревожность, страх перед оценкой» (там же. с.423). Как и в классической теории отчуждения такое разделение труда приводит к отчуждению: «учащаются конфликты между учениками и учителями, между детьми и родителями, между учителями и родителями их учеников. Отметки делают глухими конфликтующие стороны» (там же. с.370).

На примере оценки в данной работе Ш.А.Амонашвили мы можем увидеть одну из особенностей институционального контекста, связанную с тем, что будучи раз порожденным, он начинает воспроизводиться соответствующей деятельностью вовлеченных людей (в нашем случае - учителей и школьников). Автор находит точное, хотя, возможно, и излишне драматичное,

сравнение: «Верно, дети хотят отметок, но это после того, как мы сами их прирастили к отметкам, как мы сами доказали им, что нормальное общение с нами зависит от получаемых ими отметок. Наркоман тоже хочет наркотика, не мыслит своей жизни без ...наркотиков. Но после того, как его силой и обманом кто-то прирастил к ним. Было бы справедливо говорить не о том, что дети хотят отметок, а о том. Что у них другого выхода нет, у них нет выбора: они вовлечены в один единственный педагогический процесс, в котором все дышит отметками» (цит. соч.: с.365).

Заметим, однако, что в этом утверждении проявляется характерное для гуманистической педагогики недостаточное внимание к процессуальной стороне дела, к процессу освобождения ребенка от власти отметки. Гуманисты полагают, что институциональный контекст должен задаваться как комфортный независимо от возраста, попадая тем самым в противоречие с собственным утверждением о свободной роли ребенка, о его выборе. Тем самым игнорируется естественное неравенство учителя и ученика, которое и выражено в учительской оценке. Отсюда следует, что подлинным условием освобождения ученика от власти учительской оценки является его взросление и постепенное уменьшение естественной и неизбежной зависимости от взрослого.

Другим условием ослабления зависимости от внешней оценки и одновременно условием развития способности к самооценке является полноценное развитие учебно-познавательной деятельности с ее полной структурой, включающей оценочный компонент.

Некоторые исследователи обращают внимание на то, как количественная отметка влияет на процессы учения и мышления. «В лучшем случае тестирование приносит больше вреда, чем пользы. В худшем - оно препятствует учению, извращает его» (Holt, 1969. р.53). Тестирование наказывает учеников, работающих медленно. С точки зрения теорий развития мышления тестирование способствует развитию низших форм мышления, базирующихся на однозначных (естественных) ответах на любые вопросы.

Анализируя причины трудностей перехода к развивающему подходу в обучении, мы с В.В.Башевым обнаружили, что

сложившиеся традиции диагностики результатов обучения влияют интересным образом на формулировку желаемых результатов.

Обсуждая тематику образовательных результатов, необходимо прояснить, какого рода скрытые допущения лежат за нашими формулировками. Рассмотрим, к примеру, трактовку из относительно свежего американского справочника по измерению результатов обучения: «Образовательные результаты могут быть определены как степень реализации (выполнения) определенных целей индивидуальными учащимися» (Раупе, 1992. p.60).

Можно сказать, что здесь нет ничего удивительного - все понятно и правильно. Но посмотрим на одно слово, на которое мы не обращаем внимание при первом чтении - «индивидуальный». Итак, образовательный результат в привычном педагогическом понимании жестко и определенно связан с *отдельным, единичным, индивидуальным, изолированным учеником.*

Понятно, что такое понимание результата появилось не сегодня. Оно имманентно присуще традиционным образовательным практикам, в которых имеется ориентация на усвоение отдельным ребенком знаний, навыков или ценностей.

Даже там, где мы имеем дело с более сложным пониманием образовательного результата (например в теории воспитания), он все равно рассматривается как индивидуальная характеристика (например качество личности).

Подчеркнем, что для нас здесь неважно, идет ли речь об одинаковом для всех индивидуальном результате или о разных индивидуальных образовательных результатах. Последнее является целью индивидуализации образования - за это ратуют сторонники гуманистической, свободной педагогики. Поэтому мы не собираемся полемизировать с идеей одинакового для всех результата. Для нас существенно, что даже в гуманистическом подходе результат понимается как то, что становится владением одного, изолированного ученика.

Ярче всего понимание образовательного результата как индивидуального отражается в том, что мерилom деятельности ученика и учителя издавна служит индивидуальное выполнение учеником специально сконструированных проверочных заданий: тестов, контрольных, экзаменационных заданий, **самостоятельных**

работ. Не случайно во время названных процедур из экзаменуемого делают такого Робинзона, вынужденного выживать в одиночестве.

Эта ситуация становится особенно выпуклой, если вспомнить о том, что оценка служит для индивидуальной селекции и сортировки.

Однако можно ли помыслить себе образовательный результат другого типа? Чтобы ответить на вопрос, давайте разберемся, откуда возникает идея образовательного результата как совершенно индивидуального, в чем выражается это понимание.

Мы полагаем, что постановка задач школы парадоксальным образом отражает не только социальные ценности и общественный заказ, но и существующие стереотипы оценки, тестирования, дифференциации, селекции. Даже если помыслить себе постановку иных (условно говоря, неиндивидуальных) задач, то оказывается, что сегодняшняя практика диагностики (экзамены, тесты, контрольные работы и т.д.) не позволяет диагностировать их, а значит, эти задачи не операциональны.

Действительно, сложившиеся традиции диагностики результатов обучения сопровождают даже инновационные педагогические подходы, трансформируя их первоначальную направленность. Это происходит, например, с развивающим обучением, когда при всем многообразии групповых форм в итоге измеряют индивидуальное достижение.

Система оценивания (диагностики) и селекции является одним из определяющих контекстуальных факторов школы. Она в значительной степени формирует систему неосознанных ожиданий учителей от учеников, образ правильного ученика, систему поощрений и наказаний (как правило, строго индивидуальных), соревновательный этос. Система индивидуального оценивания и диагностики ослабляет образовательное влияние группы сверстников.

Таким образом, вся совокупность представлений об образовательном результате как об обособленной характеристике ребенка, которая может быть проверена индивидуально (пусть не одинаково у всех, но изолировано), в значительной степени определяет сложившуюся практику образования.

Пицца для размышлений

- Существуют и другие организационные элементы контекста. Так, например, на интересную скрытую деталь организации обращает внимание Ричардсон. Как об очень существенном контекстуальном факторе он говорит о частой смене учителей в классе. По его мнению, это обстоятельство, к которому все давно привыкли, мешает установлению межличностных отношений (1997. с.104). Действительно, при сравнительном анализе российской и американской школы, например, вы нигде не встретите указания на эту существенную разницу (в американских школах даже в младших классах учителя меняются каждый год). Нам же кажется, что именно данный фактор является одним из наиболее существенных в успехе математического образования (а оно требует особой систематичности) в российских или японских школах. В связи с этим нельзя не задуматься над участвовавшими попытками ввести предметное обучение в начальной школе, а то и в детском саду. Идея разделения труда, фабричности проявляется в этих попытках достаточно ясно и для школьника, и для учителя.

А что вы думаете об этом?

- Почему оценка является основой неравенства в школе?
- Можно ли без принуждения приобщить детей к обучению и воспитанию? (вопрос Ш.А.Амонашвили)
- Каковы последствия отчуждения ученика от оценки?
- Чем чреват отказ от оценок ?
- Спроектируйте возможные изменения в системе оценивания по разным предметам в зависимости от возраста ученика. Зачем они нужны?

6.3.

Инновационная организация как базовый элемент контекста

Этот последний в нашей книге параграф мог бы служить ее заключением. В нем изложены основания одного из существенных выводов: тип организации деятельности, являясь экспериментом общего конституционального контекста в значительной степени определяет все остальные элементы, скрытые факторы и эффекты.

Под инновационной организацией школы мы понимаем такую организацию жизни и деятельности всех вовлеченных в образовательный процесс, при которой регулярно происходит возвращение к основаниям этого процесса, анализ этих оснований, целей и средств деятельности и смена целей, средств, техник - пересамеоопределение всех участников школы, а затем и реализация нового самоопределения. Такая трактовка близка к предлагаемому П.Г.Щедровицким применительно к образованию представлению об «инновационной организации деятельности». Взятое из теории перехода от индустриальной к постиндустриальной форме производства, это представление предполагает не просто введение нового в сложившуюся систему, а управление всей системой так, чтобы обеспечивать и внедрение нового, и переквалификацию персонала, и изменение системы управления. При этом «инновационная организация деятельности может выполнять функции системного обеспечения той или иной конкретной инновации» (Щедровицкий, 1996. с.80).

Принципиально важно не путать инновационную организацию деятельности с технологично планируемыми изменениями, о которых критично писал Поппер: “В наше время...мы стремимся не просто предсказать изменения, но подчинить их контролю централизованного широкомасштабного планирования” (Поппер, 1992. 2, с.245). Критика Поппера может быть применима к “концептуальной эпидемии”, поразившей российское образование после потери его единообразия. Создается впечатление, что в теориях (а точнее - в концепциях, которые,

строго говоря, научными теориями не являются) и происходит основное движение образования при том, что практические проблемы не просто остаются теми же, но и усугубляются.

Инновационная организация деятельности по сути руководствуется простой рекомендацией К.Поппера: “Единственный путь, открытый перед социальными науками, состоит в том, чтобы... энергично взяться за практические проблемы нашего времени с помощью теоретических методов, которые в основе своей одни и те же для *всех* наук. Я имею в виду метод проб и ошибок, а также метод выдвижения гипотез, которые могут быть проверены на практике, и собственно практическую проверку таких гипотез. *Таким образом, необходима такая социальная технология, достижения которой могут быть проверены с помощью постепенной или поэтапной социальной инженерии*” (там же. с.256-257). Именно постепенная социальная инженерия, в отличие от утопической, и характеризует инновационный подход к школе.

Другим методологическим основанием идеи инновационной организации деятельности можно считать критическую социальную теорию Ю.Хабермаса. Придавая исключительное значение “открытым структурам коммуникации”, он рассматривает политику не как систему принятия решений, а как мгновенный срез непрерывно обновляющегося дискурса, обсуждения (Хабермас, 1995. с.183). Хабермас подчеркивает роль обсуждения в единстве общества в целом и его отдельных институтов. Как пишет А.Денежкин в послесловии к русскому изданию работ Хабермаса, по мнению критического теоретика “интегративная сила коммуникации, производящая общественную солидарность, должна утвердить себя в противовес системной интеграции, происходящей в рамках монетарных и административно-властных отношений” (Хабермас, 1995. с.193).

Идея инновационного образования в широком смысле содержится во многих современных работах, рассматривающих образование как один из механизмов развития общества. Однако многочисленные призывы к повышению роли образования, к признанию его ведущей позиции в общественном развитии обращены вовне. Вопрос же о том, каким должно быть образование само по себе, чтобы его признавали и ценили, остается без

достаточно конкретного ответа. Тем не менее, уже замечания типа «образование понимается как осуществление практики исследования, проектирования и реализации образовательных инвестиционных проектов межведомственными, многопрофессиональными коллективами» (Смирнов, 1996. с.64) позволяют видеть, что идея инновационной организации деятельности является органичной для такого типа образования.

Инновационный режим в определенном смысле снимает широко обсуждаемое в последнее время противопоставление режимов функционирования и развития. Мы не можем согласиться с утверждением о том, что “в школе, переходящей в режим развития, сочетается жесткая структура управления функционированием и гибкая структура управления развитием” (Поташник, Лазарев, 1995. с.269). При этом справедливое замечание этих авторов о том, что в развивающейся школе создается матричная структура наряду с линейно-функциональной, не приводит их к выводу об изменении природы функционирования.

Распространившееся в последнее время понимание развития как бурных, тотальных и радикальных перемен (с нашей точки зрения это - упрощенное понимание развития) действительно противопоставляет развитие функционированию как действию по образцу, по традиции, без глубокого анализа проблем. В.С.Лазарев полагает, что если объектом управления функционированием «служит учебно-воспитательный процесс и обеспечивающие его процессы», то объектом управления развитием выступают «инновационные процессы и процессы их обеспечения. Управление функционированием ориентировано на настоящее, а управление развитием - на будущее» (Лазарев, 1995. с.172). Инновационный процесс оказывается оторванным от текущего образовательного процесса. При этом не учитывается, что даже их сосуществование в одной школе производит взаимное влияние. Более того, обучение в меняющемся учебном процессе - вовсе не то же, что обучение в стабильном, освященном многолетней традицией учебном процессе. Кроме того и само учение приобретает инновационный характер. Таким образом, в инновационной школе функционирование может пониматься лишь как обеспечение развития, а следовательно, как часть инновационного уклада. Инновационный подход предполагает

доводку любой пробы до изменения практики, и на это он в первую очередь нацелен.

Наш опыт показывает, что введение, например, должностей заместителей директоров по развитию или по научной работе оказывает значительно меньшее влияние на все школьное устройство, чем появление какой-нибудь нехитрой идеи в головах людей, отвечающих за функционирование.

Другим важным отличием инновационной организации от режима развития в широко распространенной сегодня трактовке является отношение к внешней цели. Из работ М.М.Поташника и его коллег можно сделать вывод, что перевод школы в режим развития связан с определением некоторой внешней цели или задачи, для решения которой школа и должна найти идею изменений, идею развития: «У директора возникает естественная потребность в обоснованном выборе идей, с помощью которых можно было бы наилучшим образом решить проблемы» (Поташник, Хомерики, 1994. с.19). То есть режим развития выступает как средство решения проблем, а не как особый уклад школьной жизни, имеющий самостоятельную культурную и образовательную ценность. С нашей точки зрения такая трактовка инновационности формирует в школе культуру «утопической социальной инженерии». Открытый взгляд на сегодняшнюю реальность требует отказа от жесткого программирования и планирования будущего. Мы согласны здесь с замечанием, что «никто не может однозначно судить о содержании будущего именно потому, что мы его строим, и характер этого будущего во многом зависит от нашего самоопределения» (Щедровицкий, 1996. с.104). Развитие школы, поэтому, связано не только и не столько с внешним заказом или ситуацией, но в первую очередь с принятием «в качестве предельной ценности процесса самоопределения и самообразования человека» (там же).

Используя типологию организации деятельности из параграфа 2-3 можно сказать, что традиционную школу можно характеризовать как организацию процесса воспроизводства воспроизводства. Многие так называемые школы нового типа реализуют процесс развития воспроизводства. В свою очередь и

новая организация может быть охарактеризована процессом воспроизводства развития.

Трактовка инновации как средства решения определенной проблемы неминуемо приводит к представлению об инновации как о разовом действии, единовременном акте. Именно так понимаются инновации во многих современных диссертационных работах. При всей важности анализа единиц изменений такая трактовка лишает нас возможности рассматривать управленческое действие по созданию нового само по себе как факт образования.

В чем же состоит скрытое содержание инновационной организации?

Чтобы дать ответ на этот вопрос, мы можем опираться на данные исследований, проводившихся нами в 1992-1996 годах, а также на данные исследований социологов и психологов Красноярского государственного университета. Наши данные получены в результате многочисленных бесед с участниками семинаров и фестивалей инновационных школ, проводившихся Российской ассоциацией инновационных школ и центров, а также из интервью с директорами и учителями школ Красноярска, принимавшими участие в семинарах по проблемам инновационной деятельности и обновления содержания гуманитарного образования.

Оказалось, что руководители и педагоги весьма различных по педагогическому содержанию инновационных школ, называя положительные и негативные характеристики своих школ и педагогических подходов, обнаруживают следующие общие черты:

- позитивными характеристиками они считают активность и самостоятельность педагогов, вовлеченность родителей в дела школы и сознательный выбор родителями этой школы, наличие у школы собственного лица, что способствует школьному патриотизму;

- как негативные характеристики рассматриваются некоторая изоляция инновационной школы среди других школ, отсутствие у родителей учеников опыта обучения по-новому, несовпадение образовательных представлений у учеников инновационной и обычных школ, что приводит к взаимному отчуждению.

Руководители инновационных школ высказывают и общее опасение по поводу того, что система послешкольного образования не готова к обучению студентов с необычной подготовкой, что в случае переезда семьи у ребенка могут возникнуть проблемы с адаптацией в массовой школе.

При этом оказалось, что мы нередко принимаем за инновационные школы с устойчивой, хотя и непохожей на других концепцией (проектом). Например, школы Штайнера, Монтессори. Естественно называть их альтернативными. В таких школах как позитивные черты видятся педагогический энтузиазм и стремление опираться на собственные силы. Но обратной стороной этих качеств оказываются самоуверенность в единственной правильности собственной концепции, ориентация на реализацию некоторого проекта даже в том случае, если действительность и здравый смысл сопротивляются этому. Отсюда возникает и определенный снобизм педагогов, родителей и даже учеников. Нередко альтернативные школы фактически ведут отбор учеников, оставляя "трудных" детей массовой школе.

Социологические и психологические исследования педагогических коллективов альтернативных школ показывают удивительный факт. Критичность мышления и рефлексивность педагогов из таких школ оказывается ниже, чем в обычных. По-видимому, это связано с большой увлеченностью собственной концепцией, с эйфорией от завершения поиска, с тем, что в теории инноваций называется догматизацией или рутинизацией нововведения. При этом, правда, часть педагогов испытывает ностальгию по поискам и спорам. Практически в каждом таком коллективе есть педагоги, скучающие по "золотому веку" борьбы, разочарований и удач.

Таким образом, оказывается, что стабильная альтернативная школа становится похожей на традиционные школы в смысле творчества, самокритики и поиска. Основным фактором, определяющим скрытую педагогическую реальность альтернативных школ, в результате такого развития становится не творческий настрой педагогов и руководителей, а просто их непохожесть, некоторая маргинальность.

Конечно, вопрос о педагогическом смысле этой непохожести маргинальности остается не вполне исследованным и нуждается в дополнительном анализе. Однако, по-видимому, славное инновационное прошлое уже не выступает скрытым педагогическим фактором, меняющим отношения педагогов и учеников, руководителей и педагогов.

Идея инновационного уклада, в отличие от альтернативного, позволяет избежать подобных проблем. Фуллан объясняет это тем, что мы не можем продолжать думать в единицах отдельных инноваций, поскольку мы вынуждены работать со множеством инноваций одновременно. Он предлагает при этом сократить это множество "через выбор приоритетов, установление последовательности и синтеза" (Fullan, 1991. p.349). Синтез может быть получен через идею комплексного институционального развития школы. Но можно сделать следующий шаг и говорить не о синтезе инноваций в институциональном обновлении, а об институциональном развитии как таковом и о его анализе для выделения отдельных приоритетных зон обновления. Это и есть инновационный уклад. "Решение только одно вся школа - все индивидуумы - должны окунуться в дело обновления. Если отдельные люди не сделают это - они останутся без власти и влияния. Современная организация школы - анахронизм... Она ограничивает появление новой профессии педагога, которая так нужна....Отдельные люди должны создавать новый этос инновации - ...этос увлеченных людей, занятых созданием условий для непрерывного обновления" (Fullan, 1991. p.353-354).

Нам представляется, что появление школ такой направленности не случайно. Оно отражает глубинные социально-культурные сдвиги, заключающиеся в невиданных темпах смены жизненных укладов, в разочаровании в технологических подходах. И это - одна из причин того, что инновационность является базисным компонентом институционального контекста, - она ограничено связана с современным (становящимся) образом школы.

Другая причина связана с тем, что важнейшая характеристика образовательной инновации - ее многослойность (многомерность - по выражению Фуллана). Фуллан связывает эту

многомерность с двумя основными моментами - с объективным многообразием факторов, влияющих на состояние дел, с одной стороны, и с многообразием субъективных реальностей индивидуумов и отдельных групп, с другой стороны. При этом последний фактор он объясняет, используя очень важную и эффективную концепцию Бергера и Лукмана о социальном конструировании реальности. Согласно этой концепции вся реальность, воспринимаемая нами как объективная, навязывается нам другими людьми или группами, объективирующими собственную рефлексию. Это позволяет в структуре любой образовательной инновации выделять в ней не только очевидные элементы: учебные материалы и педагогические подходы, - но и педагогические суеверия и стереотипы, лежащие за этими подходами Fullan, 1991. p.37).

Наш опыт показывает, что инновационная организация деятельности меняет и язык школы, систему статусов, тип оценивания.

Принципиальным является изменение образа и роли учителя, характера их профессионального развития в ситуации обновления. Фуллан ссылаясь на целый ряд исследований утверждает, что технический тренинг неэффективен даже для внедрения новых учебников, не говоря уже о более комплексных инновациях (Fullan, 1991; 85) Действительно, если речь идет о приобретении новых технических навыков, то можно говорить в лучшем случае об укладе ремесленной школы (который, конечно, задает свои ограничения на учебный уклад школьников).

Однако, полагая, что необходима более концептуальная подготовка, ни Фуллан, ни авторы, на работы которых он ссылается, не дают развернутой характеристики учения такого типа. Если же говорить об учении в смысле теории учебной деятельности Эльконина-Давыдова - об учении как о самоизменении, - то такой переход действительно требует серьезного изменения культуры. С нашей точки зрения, для учителей возникает новый тип учения - учения, толерантного к противоречиям.

Ведь в открытом обществе все социальные институты открыты для критической рефлексии и освобождены от мифических табу. Именно такое учение становится подлинно личностным,

поскольку человек освобождается от основного блока его полного развития, о котором говорил Э.Фромм - от определенности.

Следующим обстоятельством, определяющим важность инновационной организации, является ее опора не только на крупномасштабные затратно-масштабные изменения, но и на локальные воздействия. Не случайно идея инновационного развития во многом перекликается с идеями такого направления в методологии естественных наук, как синергетика - теория самоорганизации в сложных системах. И.Пригожин и Г.Николс подчеркивают следующие характеристики развития сложных систем, к которым безусловно относятся общество, образование, школа: в развитии большую роль играют случайности; варианты развития связаны не столько с искусственными действиями, но скорее с внутренними тенденциями сложной системы; глубокие изменения могут происходить не только в результате глобального воздействия на систему, но и в результате локальных (слабых) воздействий, дающих резонансный эффект.

Наконец инновационная деятельность радикально меняет учителя. Она предполагает непрерывное самообучение, самоизменение.

Каков же характер учения взрослых в ситуации обновления? Фуллан, ссылаясь на целый ряд исследований, утверждает, что технический тренинг неэффективен даже для внедрения новых учебников, не говоря уже о более комплексных инновациях (Fullan, 1991. p.85). Действительно, если речь идет о приобретении новых технических навыков, то можно говорить в лучшем случае об укладе ремесленной школы (который, конечно, задает свои ограничения на учебный уклад школьников).

Признание противоречивости порождает такую характеристику учителей инновационной школы, как критическое, ироническое мышление. Наши исследования показывают значительно более высокий уровень самокритичности и рефлексивности у инновационных педагогов по сравнению с учителями альтернативных и традиционных школ. При всей самокритичности ценность собственной личности у педагогов инновационных школ весьма высока. По мнению М.М.Князевой, это говорит о высоком инновационном потенциале педагога (1995).

Ярко демонстрирует особенности педагогов инновационных школ ответ на вопрос об основных проблемах и трудностях. Практически все педагоги традиционных и альтернативных школ находят эти трудности вовне - в учениках, в их родителях, в недостаточном обеспечении школ. Большинство же педагогов инновационных школ видят трудности в себе: в недостаточном умении, в недостаточном понимании ситуации. Это значит, что педагог инновационной школы должен думать и действовать одновременно, в отличие от традиционной схемы "сначала думай, а потом делай".

Мы предоставляем читателю возможность самостоятельно ответить на вопросы о том, как меняются другие элементы институционального контекста при разворачивании инновационной организации деятельности.

Пицца для размышлений

- Какое может быть участие учеников в инновационных процессах в школе?
- Где в Российском обществе, в системе образования проявляются идеи утопической социальной инженерии?
- Какие вопросы хотели бы больше всего обсуждать учителя, родители, ученики?
- Каким могло быть распределение обязанностей в руководстве инновационной школы?
- Какие основные актуальные проблемы могли бы запускать в школе инновационную организацию деятельности?
- Можно ли привести примеры, как локальное инновационное действие меняет больший институциональный контекст?
- Можно ли привести примеры как изменения в учебной сфере приводят к изменению в управленчески-организационной и наоборот?
- Как самообразование учителя может быть связано с учением школьников?

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ ЗАМЕТКА

Одной из особенностей исследования неявных реальностей является, как мы видели, сосредоточение исследователей пусть и на глубоком, но на одном уровне анализа. Как правило, это уровень личных отношений, внутренних мотивов. Трудности во взаимодействии учеников и учителей связываются с особенностями этого взаимодействия как таковыми и в лучшем случае с непосредственно данным содержанием совместной деятельности. Типична здесь позиция Ш.А.Амонашвили, который убежден, что отказ от отметки в учебном процессе делает его гуманистическим при условии замены мотивирующей и стимулирующей функций отметки самим мотивирующим процессом решения учебной задачи, внешней формой задачи, общей атмосферой успеха и т.д. (Амонашвили, 1995. с.383). Он не видит необходимости в изменении сути учебного материала, в изменении организационной структуры школы и уклада ее жизни. Увы, опыт внедрения безотметочного обучения показывает, что это - чуждый гость в современном школьном устройстве, что такое обучение не выживает в существующей системе взаимозависимостей и власти. Можно сделать вывод, что базисным условием внедрения гуманистических подходов к обучению выступает изменение институционального устройства школы, а значит, институционального контекста безотметочного обучения.

Однако «реальная» картина еще сложнее. Из проведенного в этой книге анализа неявных факторов и эффектов школьной организации видно, что наиболее глубокими слоями являются возрастная структура и механизмы организации деятельности. Без их анализа трудно говорить и о роли психологических условий, и о школьном знании, и об учебной среде.

Я надеюсь, что практики, прочитавшие эти заметки, смогут работать с неявными реальностями, опираясь на трансформацию способа организации деятельности, на устройство образовательного пространства как пространства взросления. Но главное что у них

появится острое видение, и они обнаружат множество интересных фактов, незаметных прежде эффектов.

Желаю им успеха в этом увлекательном занятии.

ЛИТЕРАТУРА

- Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995.
- Арон Р., Этапы развития социологической мысли. М., 1993
- Аронов А.М., О предметной подготовке педагогов(к постановке проблемы)// В поисках нового содержания образования. Красноярск, 1993.
- Асмолов А.Г., Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва-Воронеж: Институт практической психологии, 1996.
- Байбородова Л.В., Паладьев С.Л., Степанов Е.Н., Изучение эффективности воспитательной системы школы. Псков, 1994.
- Балабан М., Леонтьева О., Школа-парк // Новые ценности в образовании. № 3. М., 1995.
- Башев В., Фрумин И. Нужна ли школа для подростков? // Директор школы, №5, 1996.
- Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.
- Березовин Н.А., Коломинский Я.Л., Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.
- Бочкина Н.В., Самостоятельность личности школьника (системно-структурный анализ). РГПУ, Л., 1991
- Васильева З.И., Воспитание дисциплинированности и ответственности у школьников в учебном процессе. Л., 1977.
- Вебер М., Избранные произведения. М., 1990.
- Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблема детской психологии и творчество Д.Б.Эльконина // Вопросы психологии, №1, 1988.
- Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории. М., 1997.
- Выготский Л.С., Собрание сочинений. М., 1984.
- Газман О.С., Демократия и воспитание // Педагогика наших дней. Краснодар, 1989.
- Газман О.С., Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки.. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996.

- Гессен С.И. Основы педагогики. Берлин, 1922.
- Горшкова В.В., Межсубъектные отношения в педагогическом процессе. СПб., 1992.
- Грипич В.В., Организация работы совета школы по демократизации внутришкольного управления, Диссертация...канд. пед. наук, Л., 1991.
- Громько Ю.В. Организационно-деятельностные игры как средство развития образования. М., 1993.
- Гуманизация воспитательной системы школы. М., 1994.
- Гусейнов А.А. Великие моралисты. М., 1995.
- Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М., 1994.
- Дежникова Н.С. Пути демократизации школы // Советская педагогика, № 12, 1991.
- Дмитриенко В.А., Люрья Н.А. Образование как социальный институт. Красноярск: КГУ, 1989.
- Духовное и моральное развитие (Рабочие материалы для дискуссии) // Магистр, №2, 1994.
- Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996.
- Иванова Н., Фролова Т. Педагогический смысл помощи и поддержки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996.
- Караковский В.А. Визитная карточка школы №825// Педагогика наших дней. Краснодар, 1989.
- Караковский В.А. Современная массовая школа как школа воспитывающая // Гуманизация воспитательной системы школы. М., 1994.
- Караковский В.А. Воспитавай гражданина. Записки директора школы. М. 1987.
- Каспржак А.Г., Левит М.Б. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. М., МИРОС, 1994.
- Ковалева Т. М. Основные принципы школы «Эврика-развитие» // Ежегодный научный педагогический журнал школы «Эврика-развитие». Томск, 1994.
- Коротов В.М. Воспитание как предмет педагогической науки // Развитие личности, №1, 1997.

- Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией// Педагогика, №6, 1994.
- Крылова Н.Б. Социокультурный контекст воспитания // Новые ценности образования. М., 1996.
- Курганов С.Ю. Учитель и ученик в учебном диалоге. М., 1989.
- Курдюмова И.М. Конфликты в сфере управления школой// Педагогика, №11-12, 1992.
- Лагервей Н. Изменение образования через развитые школы // Управление в образовании: проблемы и подходы. Под ред. П.Карстанье и К.Ушакова. М., Сентябрь, 1995.
- Лехтман В.Ф. Педагогические условия управления инновационным учебным заведением. Автореферат....канд.пед.наук. Челябинск, ЧГПУ. 1995.
- Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М., 1988.
- Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М., 1975.
- Макаренко А.С. Педагогические сочинения, т.4. М., 1984
- Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников. Л., 1973.
- Мараши В.В. Что есть дискурс? // Дискурс, № 2, 1996
- Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. N 3.
- Нечаев В.Я. Социокоммуникативный подход в теории образования// Социология образования. Том. 2, вып. 3. М.: ЦСО РАО, 1994.
- Николенко Л.А. Организация взаимодействия субъектов воспитательного процесса в школе. Автореферат...канд. пед. наук, СПб., 1991
- Новикова Л.И. и др. Детский коллектив как социально-педагогическая проблема // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Тарту, 1975.
- Новикова Л.И. Гуманистическая воспитывающая система школы как феномен социальной действительности и объект педагогических исследований //
- Ольшанский В.Б. Авторитет педагога// Магистр, № 3, 1994.
- Осиновский М., Степанов Н. О педагогике субъектности // Новые ценности образования, №3, М., 1996.
- П.Г.Щедровицкий. Лекции по философии образования. М.,1993.
- Першуткин Б. О новых подходах к понятию "воспитание" // Воспитание школьников, № 6, 1994.

- Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. М., 1984.
- Пилиповский В.Я. Педагогическая мысль в странах Запада: традиции и современность. Красноярск. КГПУ, 1998.
- Пинский А.А. К новой парадигме в образовании. М., 1996
- Полуяктова З.Г. Проблема соединения обучения и воспитания в русском педагогическом журнале "Вестник воспитания"// Взаимосвязь обучения, воспитания и развития в юношеском возрасте. Л.: ЛГУ, 1967.
- Поппер К. Открытое общество и его враги. М., 1992
- Поташник М.М., Хомерики О.Г. Поиск и оценка идей развития школы// Магистр, №1, 1994.
- Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. М., 1995.
- Поттер Д. Дискурс-анализ как метод исследования естественно протекающей речи // Иностранная психология, №10, 1998.
- Пестронг Д.П. Профилактика социальной дезадаптации учащихся// Советская педагогика, №12, 1990.
- Радина К.Д. Эмоционально-нравственное воспитание пионеров. Л., 1975.
- Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе. Диссертация...доктор пед. наук. Л., 1991.
- Ричардсон Г. Образование для свободы. М., 1997.
- Рыбакова Н.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., Просвещение. 1991.
- Рябенко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения: психолого-педагогическая проблема// Магистр, №1, 1994.
- Самоукина Н.В. К проблеме манипулирования в педагогической деятельности // Школа здоровья, № 1, 1996.
- Семенов В.Д. Гражданственность как ядро педагогической профессии// Магистр, №3, 1996.
- Сидоркин А.М. Единство организованности и общинности как условие становления и развития гуманистической воспитательной системы школы // Гуманизация воспитательной системы школы. М., 1994.
- Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии, №2, 1991.

- Смирнов С.А. К вопросу о новой образовательной парадигме// Дискурс, № 2, 1996.
- Современная социальная теория: Бурдьё. Гидденс, Хабермас. Новосибирск, 1995.
- Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. М., Совершенство. 1998.
- Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения в трех томах. М., 1979.
- Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1971.
- Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982
- Теоретические основы процесса обучения в советской школе. М., 1989.
- Тимофеев С.В. Применение психологического механизма косвенного внушения в деятельности учителя. Автореферат...канд. психол. наук. Тверь: ТГУ, 1995.
- Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1953.
- Тубельский А.Н. Почему и как мы работаем не так? // Учитель который работает не так (опыт развития индивидуальностей учеников и учителей). М., 1996 (а).
- Тюпа В.И. Бахтин как парадигма мышления // Дискурс, № 1, 1996.
- Ушаков К. М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. М., 1995.
- Фишман Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами. Самара. СГПИ, 1993.
- Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии, № 1, 1993.
- Фрумин И.Д. "Естественное" и "искусственное" как рамка педагогики развития// Педагогический ежегодник, Красноярск, 1995.
- Фрумин И.Д. Образовательное пространство // Новые ценности образования, № 1, 1995.
- Фрумин И.Д. Учитель как взрослый// Вариант будущего (инновационные проекты школы "Универс", Красноярск, 1996.
- Фрумин И.Д. Категория педагогического действия в педагогике развития // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы. Красноярск, 1996.

- Фрумин И.Д. Выготский: от психологической теории развития к новому видению школы // Педагогика. 1997, № 4.
- Фрумин И.Д., Хасан Б.И. "Эпифеномены" психолого-педагогического эксперимента как предмет специального исследования // Деятельностный подход в обучении и формировании творческой личности. Уфа-Москва, 1990.
- Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М., Касталь, 1996 (а).
- Фуко М. Что такое Просвещение// Вопросы методологии, №1-2, 1996.
- Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М., 1995.
- Хворостов А.В. Социология образования в Великобритании и США: традиции и основные направления// Социология образования. Том 2, вып. 3. М.: ЦСО РАО, 1994.
- Ходос Е.А. Становление критического мышления при трансформации младшими подростками культурных средств социального действия // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Красноярск, 1997.
- Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
- Шацкий С.Т. Педагогические соч., т. 3. М., 1963.
- Шилова М.И. Социализация воспитание личности школьника в педагогическом процессе. Красноярск: КГПУ, 1998.
- Школа самоопределения: шаг второй. М., 1994.
- Шульц М.П. Взаимоотношения учителей и учащихся старшего школьного возраста в общеобразовательной школе. Автореферат ...канд. пед. наук. М., 1965
- Щедровицкий Г.П. "Естественное" и "искусственное" в семиотических системах // Избранные труды. М., 1995.
- Щедровицкий Г.П. Автоматизация проектирования и задачи проектировочной деятельности (1975) // Избранные труды. М., 1995.
- Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М., 1993.
- Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. Педагогика и социология // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 7. М., 1966.
- Щедровицкий П.Г. Жизнь взаимности. М., 1996.
- Эко У. Маятник Фуко// Иностранная литература, 1995
- Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // *Вопр. психол.* 1992. N 3-4.

Эльконин Б.Д., Островерх О.С., Свиридова О.И., Лутошкина В.Н. Образовательное пространство начальной школы развивающего обучения// *Вариант будущего (инновационные проекты школы "Универс", Красноярск, 1996.*

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997.

Adlam D., *Code in context*, Routledge, 1977.

Apple M., *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict* // Parker W.C. (ed.) *Educating the Democratic Mind*. SUNY Press, 1996.

Apple M., *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge, 1993.

Ball S., *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*, Routledge, 1987.

Banks O., *The Sociology of Education*, B.T.Batsford, 1976.

Barr-Greenfield T., *Theory about organization: a new perspective and its implications for schools* // Houghton V., McHugh G., Morgan S, (eds.), *Management in Education. Reader 2*, Open UP, 1975.

Beare H., Caldwell B., Millikan R., *Creating an excellent school: Some new management techniques*. Routledge, 1989.

Bell L., *The school as an organization: a re-appraisal* // *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 1980.

Ben Baruch E., *Schools as Social Systems*. Ben Gurion Unipress, 1983.

Berman P., McLaughlin M., *Federal programs supporting educational change: Vol.VIII. Implementing and sustaining innovations*, Santa Monica, CA, Rand Corporation, 1977.

Bernstein B., *Foreword* // Daniels H. (ed.) *Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky*, Routledge, 1993.

Bernstein B., *On the classification and framing of educational knowledge* // Hopper E., (Ed.), *Readings in the theory of educational systems*. Hutchinson and Co. 1971.

Bernstein B., *Class, Codes and Control. Vol.3.*, Routledge, 1975.

Blase J., Anderson G., *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*, Cassel, 1995.

Blase J., *The micropolitical perspective* // Blase J. (ed.), *The Politics of Life in School*. Sage, 1991.

- Blumberg A., Blumberg P., *The unwritten curriculum: Things learned but not taught in school.* Corwin Press, 1994.
- Bottery M., *Education and Quality: Is a "Business Perspective" Enough?* // Bell J., Harrison B. (eds.), 1995.
- Bottery M., *Lessons for Schools?*, Cassell, 1994.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, 1977.
- Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.* Basic Books, 1976.
- Brown A.L., *The Advancement of Learning* // *Educational Researcher.* Vol. 23, No.8, 1994.
- Brown A, Campione J., *Communities of learning and thinking, or a context by any other name* // Kuhn D. (ed.), *Developmental perspectives of teaching and learning skills.* V. 21, 1990.
- Burgess R., *Sociology, Education and Schools*, B.T.Bardsford, 1986.
- Burgess T., *Reading Vygotsky* // In Daniels H., (Ed.), *Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky.* Routledge, 1993.
- Burtonwood N., *The Culture Concept in Educational Studies*, NFER-NELSON, 1986.
- Carpay J., *Signs and Context.* // Paper presented on International Montessori-Vygotsky Conference. Zeist, 1995.
- Cave E., Demick D., *Marketing the school* // Cave E., Wilkinson C. (ed.), *Local management of schools: Some practical issues*, 1990.
- Cave E., *The changing managerial arena* // Cave E., Wilkinson C. (ed.), *Local management of schools: Some practical issues*, Routledge, 1990.
- Child M., et al., *Autonomy or Heteronomy? Levina's Challenge to Modernism and Postmodernism*// *Educational Theory*, 45(2), 1995.
- Chubb J., Moe T., *Politics, Markets and American Schools.* Washington, DC: Brooking Inst., 1990.
- Clark B., *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler Publ., 1962.
- Cortis G., *The Social Context of Teaching.* Open Books, 1977.
- Corwin R., *A Sociology of Education*, NY, Appleton-Century-Crofts, 1965.
- Costa A.L., *Creating school conditions for developing intelligent behaviour* // Feurstein R., Klein P., Tannenbaum A. (eds.), *Mediated Learning Experience/ Freund Publ.*, 1991.

Cuban L., Effective schools: A friendly but cautionary note, Phi Delta Kappan, June 1983.

Cuban L., Why do some reforms persist?, Educational Administration Quarterly, 24(3), 1988.

Cullingford C., The Inner World of the School: Children's Ideas about Schools, Cassell, 1991.

Daniels H., The individual and the organization. // Daniels H., (Ed.), Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky. Routledge, 1993.

Davies B., Social control and education. Methuen, 1976.

Davies D., (Ed.), Schools as organizations. Open University Press, 1976.

De Vries R., Zan B., Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education. Teachers College Press, 1994.

Dennison W., Performance indicator and consumer choice, International Journal of Educational Management, Vol.4, no.1, 1990.

Derouet J-L., Decentralization and User's Rights: Ten Years of Research into the Management and Organisation of Secondary Education in France // Stradling R. (Ed.), Research into Secondary Education. p.A, v.30. Swets&Zeitlinger, 1993.

Docking J., Elton's four questions: Some general considerations // Jones N. (ed.), School management and pupil behavior, The Falmer Press, 1989.

Dreeben R., Barr R., An Organizational Analysis of Curriculum and Instruction // Hallinan M., The Social Organization of Schools: An Overview // Hallinan M. (ed.), The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the Learning Process, Plenum Press, 1987.

Dreeben R., On what is learned in schools, Addison-Wesley, 1968.

Eggleston J., The social context of the school, Routledge, 1967.

Eggleston J., The Ecology of the School. Methuen, 1977.

Etzioni A. (ed.), The semi- professions and their organization: teachers, nurses and social workers. Free Press, 1969.

Etzioni A., A comparative analysis of complex organizations : on power, involvement, and their correlates. Free Press, 1971 (1961).

Euston D., Dennis J., Children in the Political System. McGraw-Hill, 1969.

Forman E., Minick N., Addison Stone C. (Eds.), Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development. Oxford University

Press, 1993.

Freire P., *Pedagogy of Oppressed*, Herder&Herder, 1970.

Gagne E., *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Holt, Rinehart & Winston, 1965.

Gagne E., *School behaviour and school discipline: Coping with deviant behaviour in the schools*, , 1982, , University Press of America,

Gagne R., *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Gerth H., Wright Mills C., *From Max Weber: Essays in Sociology*, Oxford UP, 1957.

Gibson R., *Critical Theory and Education*. Hodder and Stoughton, 1986.

Giroux H., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Heinemann, 1983.

Giroux H., *Critical Theory and Rationality in Citizenship Education*. In Giroux H., Purpel D., (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*. McCutchan Publ., 1983 (a).

Goodlad J., *A place called school: prospects for the future*, McGraw-Hill, 1984.

Gray J., *The quality of schooling: frameworks for judgment*, *British Journal of Educational Studies*, Vo. 38, no.3, 1990.

Greenfield T., Ribbins P., *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*, Routledge, 1993.

Hallinan M., *The Social Organization of Schools: An Overview* // Hallinan M. (ed.), *The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the Learning Process*, Plenum Press, 1987.

Hallinan M., *Ability Grouping and Student Learning* // Hallinan M., *The Social Organization of Schools: An Overview* // Hallinan M. (ed.), *The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the Learning Process*, Plenum Press, 1987..

Hammersley M., *School Learning: the Cultural Resources Required by Pupils to Answer a Teacher's Question*. // Woods P., Hammersley M., (Eds.), *School Experience: Explorations in the Sociology of Education*. St.Martin's Press, 1977.

Hargreaves A., *Contrived collegiality: the micro politics of teacher collaboration* // Bennet N., Crawford M., Riches C. (eds.) *Managing Change in education*, Paul Chapman, 1992.

Hargreaves D., Hester S., Mellor F., *Devians in Classrooms*, Routledge,

1975.

Hargreaves D., The process of typification in classroom interaction, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 47, 1977.

Holly D., *Society, Schools and Humanity*. MacGibbon&Kee, 1971.

Holt J., *The Underachieving School*. A Delta Book, 1969.

Illback R., Organizational influences on the practice of psychology in schools // Medway F., Cafferty T. (eds.), *School Psychology: A Social Psychological Perspective*. Routledge, 1992.

Illich I., *Deschooling society*. Calder & Boyars, 1968.

Jackson B., *Streaming:an Education System in Miniature*, Routledge, 1964.

Jackson B., *Education and the working class*. Ark Paperbacks, 1986 (1966)

Jackson P., The student's world // Silberman M. (ed.), *The experience of schooling*, Holt, Reinhart and Winston, 1971.

Jackson P., *Life in Classrooms*, NY, Holt, Rinehart&Winston, 1968.

Jacob P., *Changing Values in College*, Harper and Row, 1957.

Katz D., Kahn R., *The Social Psychology of Organizations*. Wiley, 1966.

Katz F., The School as a Complex Social Organization, *Harvard Educational Review*, vol. 34, 1964.

Kohlberg L., The Moral Atmosphere of the School // Giroux H., Purpel D., (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*. McCutchan Publ., 1983.

Lambert R., Millham S., Bullock R., *Manual to the sociology of the school*, Weidenfeld&Nicolson, 1970.

Levacic R., *Local Management of Schools*, Open UP, 1996.

Lynch K., *The Hidden curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*. The Falmer Press, 1989.

McKay R., Conceptions of Children and Models of Socialization // Dreitzel H.P. (Ed.), *Childhood and Socialization*. Macmillan, 1973.

Meighan R., *Sociology of educating*, Holt, Rinehart and Winston, 1981.

Merton R., *Social theory and social structure*, The Free Press, 1957.

Meyer J., The structure of educational organization // Meyer J., Marshall W., Assoc. (eds.) *Environment and Organizations*, Jossey-Bass, 1978.

Meyer J., Implications of an Institutional View of Education for the Study of Educational Effects // Hallinan M., *The Social Organization of Schools: An Overview* // Hallinan M. (ed.), *The Social Organization of*

Schools: New Conceptualizations of the Learning Process, Plenum Press, 1987.

Millerson G., *The Qualifying Associations: A Study in Professionalization*, Routledge, 1964.

Morgan C., Murgatroyd S., *Total Quality Management and the School*, Open UP, 1992.

Morgan G., *Images of Organizations*, Sage, 1986.

Mortimore P. et al., *School Matters: The Junior Years*, Open Books, 1988.

Newmann F., *Reducing student alienation in high schools: implications of theory*, *Harvard educational review*, vol.51, 1981.

Oakes J., *Keeping track: how schools structure inequality*. Yale University Press, 1985.

Ovens R., Steinhoff C., *Toward a theory of organizational culture*, *Journal of Educational Administration*, 27(3), 1989.

Overly N. (Ed.), *The unstudied curriculum*. Washington, DC: ASCD, 1970.

Parker W. C., *School Laboratories of Democracy* // Parker W.C. (Ed.), *Educating The Democratic Mind*. SUNY Press, 1996.

Parsons T., *The school class as a social system, Some of its functions in American society*, *Harvard Educational Review*, vol.29, no.4, 1959.

Parsons T., *Essays in Sociological Theory*, The Free Press, 1954.

Payne D. *Measuring and Evaluating Educational Outcomes*. Maxwell Macmillan, 1992.

Peak G., *Mission and Change*, Open UP, 1994.

Pollard A., *The Social World of the Primary School*, Eastborne, Holt, Rinehart&Winston, 1985.

Postman N., Weingartner C., *Teaching as a Subversive activity*, Pinguin, 1971.

Power C., Higgins A., Kohlberg L., *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press, 1989.

Pudwell C., *Examination and the school curriculum* // Kelly A. (ed.), *Curriculum context*, Harper&Row, 1980.

Reich W., *The Mass Psychology of Fascism*, NY, Farrar, Straus, Giroux, 1970.

Reid W., Filby J., *The Sixth: An Essay in Education & Democracy*, The Falmer Press, 1982.

Reynolds D., *Effective schools and pupil behaviour*, Jones N., 1989.

Richardson E., *Authority and Organization in the Secondary School*, Macmillan, 1975.

Robinson V., *The identification and evaluation of power in discourse* // Carson D. (ed.), 1995.

Rosenholtz S., *Teachers' workplace: The social organization of schools*, Longman, 1989.

Rutter M. et al., *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*, Open Books, 1979.

Sarason S., *The culture of school and the problem of change*. Allyn&Bacon, 1971.

Shein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, 1985.

Shipman M., *The Sociology of the School*, Longmans, 1968.

Shipman M., *Childhood: A Sociological Perspective*. NFER, 1972.

Shon D., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, 1983.

Smith D., *Selection and knowledge management in educational systems* // Hopper E. (Ed.), L. Hutchinson, 1971.

Smith D., Tomlinson S., *The School Effect*, Policy Studies Institute, 1989.

Sorensen A., *The Organizational Differentiation of Students in Schools as an Opportunity Structure* // Hallinan M., *The Social Organization of Schools: An Overview* // Hallinan M. (ed.), *The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the Learning Process*, Plenum Press, 1987.

Spring J., *A Primer of Libertarian Education*, Montreal, Black Rose Books, 1975.

Stern G., *People in context*, Wiley, 1970.

Stoll L., Fink D., *Changing our Schools*, Open UP, 1996.

Strodtbeck F., *The hidden curriculum in the middle-class home* // Krumboltz J. (ed.), *Learning and the Educational Process*. Chicago: Rand & McNally, 1965.

Tattum D., *Alternative approaches to disruptive behaviour*, Jones N., 1989.

Tharp R., *Institutional and social context of educational practice and reform* // Forman E., Minick N., Addison Stone C. (eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development*, Oxford UP, 1993.

- Torrington D., Weightman J., The culture and ethos of the school // Preedy M. (ed.), *Managing the effective school*, Paul Chapman Publ. 1993.
- Turner R., Sponsored and contest mobility and the school system // Hopper E., (Ed.), *Readings in the theory of educational systems*. Hutchinson and Co. 1971.
- Turner R., Youth Subculture, Pavalko R. (ed.), *Sociology of Education*, Peacock Publ., 1968.
- Tyler R.W. Some persistent questions on the defining of objectives. In Lindvall C.M. (ed). *Defining Educational Objectives*. University of Pittsburgh Press, 1964.
- Tyler W., *School organization: A sociological perspective*, Croom Helm, 1988.
- Vallance E., The hidden curriculum and qualitative inquiry as stages of mind, *Journal of education*, 162(1), 1980.
- Vallance E., Hiding the hidden curriculum, *Curriculum theory network*, 4(1), 1973.
- Waite D., Teacher resistance in a supervision conference, Carson D. (ed.), 1995.
- Wallach A., Kogan N., *Modes of thinking in young children*, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Waller W., *The sociology of teaching*. Wiley, 1965 (1932).
- Wood D., *How children think and learn: The social context of cognitive development*, Blackwell, 1988.
- Woods P., *Teaching for Survival*. In Woods P., Hammersley M., (Eds.), *School Experience: Explorations in the Sociology of Education*. St.Martin's Press, 1977.
- Wright-Mills C., *The sociological imagination*. Oxford University Press, 1959.
- Wringe C., *Democracy, Schooling and Political Education*. George Allen&Unwin, 1984.
- Young M. (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmilan, 1971.
- Ziegler H., Peak W., The political functions of the educational system // Hopper E. (Ed.), 1971.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Глава 1	
В ПОИСКАХ УТРАЧЕННЫХ РЕАЛЬНОСТЕЙ	
1.1. От идеи контекста к идее скрытой реальности	10
1.2. Неявные реальности школьной жизни	21
1.2.1. Школа как айсберг	21
1.2.2. Что такое “hidden curriculum”	26
1.3. Пути обнаружения неявных реальностей	35
1.3.1. Конструкции гуманитарных наук в педагогике	35
1.3.2. Обнаружение скрытых реальностей через анализ образования как естественно-искусственного процесса	41
1.3.3. Неявные реальности против принципа близкодействия ..	47
1.4. Школа как целое	57
Глава 2	
ШКОЛА КАК ОРГАНИЗАЦИЯ	
2.1. Структурно-функциональный подход к исследованию школьной организации и его модификации	66
2.1.1. От структурно-функционального подхода к новой социологии образования	66
2.1.2. Особенности школы как организации	77
2.2. Школа как сложная организация	84
2.3. Неформальные описания школы как целого	93
Глава 3	
ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ	
3.1. Коллективная эмоциональная реальность	117
3.2. Школа как совокупность взаимоотношений	123
3.2.1. Условия и типы взаимодействия	123

3.2.2. Как стать Пигмалионом	129
------------------------------------	-----

Глава 4

В НАЧАЛЕ СЛОВО

4.1. Социальная конструкция и роль знания	136
4.2. Язык школы	148
4.3. Символы и ритуалы в школьной реальности	156
4.4. Пространство, время, совместность как скрытые реальности	159
4.4.1. Пространство и предметная среда	159
4.4.2. Школьное время	162
4.4.3. Неявная роль коллектива	168

Глава 5

ОБРАЗ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

(Социально-культурные компоненты контекста)

5.1. Школа как социальное и культурное явление	171
5.2. Современное детство как элемент институционального контекста	177
5.2.1. Кризис детства	178
5.2.2. Детская субкультура	183
5.3. Образ учителя как элемент институционального контекста	188

Глава 6

ВЛАСТЬ, ОРГАНИЗАЦИЯ И УЧЕНИЕ

6.1. Неявные реальности управления	198
6.2. Организационные рамки и формы учения школьников ...	210
6.2.1. Обидное слово «селекция»	210
6.2.2. Для чего нужна дисциплина	214
6.2.3. Каков эффект оценки	217
6.3. Инновационная организация как базовый элемент контекста	223

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ ЗАМЕТКА	233
------------------------------	-----

ЛИТЕРАТУРА	235
------------------	-----

Об авторе

И.Д.Фрумин - директор Красноярской университетской гимназии «Универс», заведующий кафедрой общей педагогики Красноярского государственного университета, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации.

Научное издание

Исак Давидович
ФРУМИН

ТАЙНЫ ШКОЛЫ: ЗАМЕТКИ О КОНТЕКСТАХ

Лицензия ЛР№020372 от 29.01.1997.

Подписано в печать 26.04.1999. Формат 60x88/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ.л.

Уч.-изд.л.

Тираж 1000 экз. Заказ № 5. Цена договорная.

Издательский центр

Красноярского государственного университета.

660041 Красноярск, пр. Свободный, 79.