

ФАКТОРЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Выявляются факторы, детерминирующие развитие образовательной среды школы. Формулируются принципы ее формирования: эгалитарность, легитимация.

На интуитивном уровне под окружающей человека средой чаще всего подразумевается совокупность условий и факторов, влияющих на его жизнедеятельность. В этом случае имплицитно фиксируется «активность» среды по отношению к «пассивному» объекту воздействия – человеку. В гуманитарных научных исследованиях термин «среда» в таком же контексте употребляется очень часто, но подобного рода трактовка этого понятия не является общепризнанной.

В ряде работ человек рассматривается и как продукт, и как творец своей среды. Например, по мнению В.И. Слободчикова: «Образовательная среда не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» (цит. по [1, с. 91-92]).

В рамках нашего исследования, следуя В.А. Ясвину, под образовательной средой будем понимать систему «влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2, с. 11].

Эти влияния и условия изначально предопределяются функциями системы образования как социального института.

Основной выступает *функция дисциплинарного обучения* (учения, образования), предполагающая *трансляцию социального опыта*, культурогенеза личности в режиме общения «учитель–ученик» в рамках учебных занятий. Процесс обучения в современном образовательном заведении – это преподавание учебных дисциплин, направленное на освоение учащимися познавательных (знаково-коммуникативных, логических, нормативно-оценочных и т.п.) и конативных (эмоционально-реактивных, предметно-операциональных, адаптивных, конструктивных и пр.) действий. Различные аспекты этого процесса таковы:

- формирование культуры учащихся, их знаний, навыков, умений;
- подготовка их к определенным видам общественной практики;
- раскрытие определенных способностей, задатков, творческих потенциалов человека;
- адаптация поведения учащихся к будущим условиям жизни, социальной среде и т.д. [3, с. 126].

Отметим, что в подавляющем большинстве исследований указанные аспекты интерпретируются как цели образования. В этой связи следует подчеркнуть, что нами полностью разделяется точка зрения авторов работы [4], согласно которой: «У образования как сложной открытой нелинейной системы нет целей. Правильно говорить о наличии функций в более общей системе, функций, которые объективны и определяют существование образования в парадигме преимущественного саморазвития» [4, с. 122].

Разумеется, за счет варьирования содержания социального опыта, транслируемого по каналу «образование», можно получать различные результаты образовательного процесса, но при этом должно приниматься во внимание следующее: «В миропонимании существует одна не опровергнутая никем истина: мысль до и вне своего пространственного выражения не существует... Если требуется определить (оценить) мышление, необходимо тщательно исследовать способ действия «мыслящего тела» в отличие от способа действия тела немыслящего» [4, с. 123]. Это означает, что не существует принципиально иных способов более или менее эффективного отслеживания результатов обучения, кроме тех, что широко используются сейчас в образовательной практике в форме различных испытаний (контрольных работ, тестов, экзаменов и т.п.), в ходе которых учащиеся должны демонстрировать свои успехи в овладении умениями:

- воспроизводить информацию и действовать согласно требуемому алгоритму;
- излагать (письменно или устно) собственное мнение;

- узнавать, наблюдать явления и объекты, распознавать различия;
- перечислять и сравнивать;
- пользоваться измерительными приборами;
- вычленять существенные признаки объекта или явления, систематизировать, классифицировать, группировать;
- обобщать и интерпретировать;
- планировать, прогнозировать, конструировать, формулировать гипотезу и др.

При этом в силу закона единства содержательного и процессуального в образовании между целями, содержанием и способами оценивания результатов обучения существуют нетривиальные взаимосвязи, находящие свое отражение по большей части в педагогической мифологии. Один из наиболее популярных мифов заключается в том, что отбор содержания образования должен осуществляться исходя из планируемых результатов обучения (его целей). В этом случае налицо пренебрежение тем, что должное не всегда оказывается возможным – «не владея содержанием, бесполезно надеяться на корректное определение целей и результатов обучения» [4, с. 125]. Впрочем, тот факт, что содержание образования в определенной степени предопределяет способы оценивания учебных достижений и результаты обучения, достаточно банален.

Вместе с тем в психолого-педагогических исследованиях, и особенно в рамках образовательной практики, часто игнорируется то тривиальное обстоятельство, что методы контроля и оценки результатов обучения, по существу отвечая на вопрос: «Что значит знать математику, физику и т.д.?», являются относительно самостоятельными факторами образовательного процесса, выступая на практике реальным детерминантом содержания образования. Можно написать сколь угодно содержательный учебник по истории, включающий различные интерпретации великих исторических событий, и проводить уроки истории так, чтобы в итоге учащиеся могли самостоятельно и критически оценивать значимость исторического опыта. Но если оценка результатов обучения будет производиться с помощью тестов типа «ЧТО, ГДЕ, КОГДА», то рано или поздно, вне зависимости от требований государственного образовательного стандарта, курс истории в рамках образовательной практики трансформируется в тренинг участников викторины. То же самое верно и для любой учебной дисциплины общеобразовательного цикла. Проходящий в России в течение последних четырех лет эксперимент под названием ЕГЭ – убедительное тому доказательство.

Иными словами, понятия «содержание образования» и «способы оценки результатов обучения» выступают взаимозависимыми и существенными элементами образовательной среды. При этом во всей значимости предстает проблема отбора содержания общеобразовательного образования. Сложившаяся в российском образовании на современном этапе практика решения этой проблемы предполагает:

- 1) определение федеральными органами государственной власти содержания федерального компонента образовательного стандарта;
- 2) определение региональными органами государственной власти содержания регионального компонента образовательного стандарта;
- 3) определение администрацией образовательного учреждения школьного компонента стандарта.

Таким образом, *управление образованием* должно рассматривать если не как детерминант, то уж точно как важнейший элемент образовательной среды. Заметим, что в СССР государственные органы власти играли в образовании ведущую роль. Они определяли интеллектуальные и социальные параметры, которым должен соответствовать субъект в результате получения образования конкретного уровня. Они финансировали процессы производства образовательных услуг; осуществляя абсолютное управление системой образования. Они определяли не только стратегическую образовательную политику, цели, главные характеристики, приоритеты системы образования, но и структуру учебных курсов, содержание образования. В условиях тоталитарного государства личность учащегося выступала как объект воздействия со стороны учебного заведения с целью формирования заданного поведения, предполагающего подчинение интересов личности интересам государства. Заметим, что в силу известной инерционности образовательных систем положение в российском образовании изменилось не слишком радикально.

Собственно, попытки стандартизации образования об этом свидетельствуют недвусмысленно. Положительные последствия стандартизации содержания образования во многих исследованиях описываются так:

- «Государственный образовательный стандарт призван:
- обеспечить реализацию прав граждан на полноценное общедоступное, бесплатное полное среднее образование и обязательное основное общее образование;

- способствовать сохранению единства образовательного пространства страны;
- способствовать обеспечению во всех образовательных учреждениях одной и той же ступени основного общего образования одинакового уровня образования и равных условий в отношении качества обучения и созданию на этой основе адаптивной системы общего образования;
- способствовать сохранению и повышению качества общего среднего образования» [4, с. 98].

Гораздо меньше внимания в психолого-педагогических работах уделяется противоречиям, сопутствующим стандартизации содержания образования.

Фиксируя де-факто требования к результатам деятельности образовательного учреждения, стандарт в то же время не регулирует финансово-экономические параметры этой деятельности. На практике это означает только одно – абсолютно неравные условия обучения учащихся различных учебных заведений. И декларируемое стремление к равенству оборачивается закреплением и усугублением уже существующего социального неравенства. И в этой связи *принцип эгалитарности образования*, суть которого заключается в необходимости ориентации социального института под названием «образование» на выравнивание стартовых возможностей учащихся, становится витальным условием развития российской системы образования.

Далеко не факт, что единство образовательного пространства страны – дело нужное. По большому счету, отбор содержания образования – задача социального прогнозирования, а прогнозы не всегда сбываются. Примером может служить колмогоровская реформа математического образования в СССР, осуществленная в 70-х годах прошлого столетия. Три десятка лет тому назад ошиблось максимум несколько десятков человек – инициаторов реформы. До сих пор ее негативные последствия ощущают миллионы. В то же время для большой страны очевидны и выгоды централизованного управления образованием – минимизация расходов на него материальных и финансовых ресурсов.

Парадигма стандартизации образования практически несовместима с парадигмой личностно ориентированного образования, причем контекст противоречий достаточно широк.

Умозрительно легко декларировать, что стандарт задает сугубо необходимый минимум содержания образования, которым учебное заведение может не ограничиваться. Однако грубое (чисто техническое – в битах и байтах) соотнесение среднестатистической информационной пропускной способности человеческого мозга с информационным объемом образовательных стандартов порождает вполне риторический вопрос: за счет каких инновационных образовательных технологий, финансовых, материальных и временных ресурсов образовательное учреждение, выполняя государственный образовательный стандарт, должно (?) и может (?) следовать личностно ориентированной образовательной парадигме? С точки зрения сторонников стандартизации образования, которую мы полностью разделяем, проблемы «стандарт как средство, гармонизирующее развитие личности» и «стандарт как реализация личностно ориентированного и деятельностного подходов к образовательному процессу» и др. при существующем подходе не имеют решения [4, с. 30].

В связи со сказанным в предыдущем абзаце имеет смысл подчеркнуть, что *наличие/отсутствие здоровьесберегающих технологий* становится важнейшей характеристикой образовательной среды, особенно начальной школы. Очевидно, именно содержание образования как элемент образовательной среды предопределяет наличие/отсутствие перегрузок. Разумеется, существенным фактором этих перегрузок выступает наличие/отсутствие мотивации в деятельности детей и взрослых – фактор, определяющий успешность обучения и здоровье учащегося.

Впрочем, справедливости ради, надо отметить, что в рамках образовательной практики пути индивидуализации учебного процесса, представляющие в «сухом остатке» парадигмы личностно ориентированного образования, просматриваются. Например, в негосударственных образовательных учреждениях (НОУ) индивидуализация обучения чаще всего достигается за счет снижения наполняемости классов, а также варьирования образовательных технологий. Эти тривиальные, но затратные мероприятия, как правило, сопровождаются риторикой администрации НОУ о реализации личностно ориентированной образовательной парадигме, о выборе учащимся собственной образовательной траектории. При этом никого не останавливает установленный в теории информации факт, в соответствии с которым данный выбор может быть только случайным.

В этой связи подчеркнем важность *принципа легитимации*, в соответствии с которым деятельность образовательного учреждения должна протекать в правовом поле. Может показаться, что принцип этот банален, но при ближайшем рассмотрении это далеко не так. Достаточно сказать, что подавляющее большинство школ пользуется нелегальными программными продуктами, а

многие частные вузы (да и школы) справедливо именуют фирмами по продаже дипломов в рас-срочку.

И уж если речь пошла о частных школах, нельзя не отметить одного обстоятельства, харак-терного для практики их функционирования. Оно заключается в том, что важнейшим элементом образовательной среды НОУ становятся *социальные ожидания и даже требования родителей* учащихся. Разумеется, и родителям учащихся государственных школ далеко не безразлично чему и как учат их детей, но их влияние может носить весьма опосредованный характер – если обуче-ние финансируется из государственной казны, то органы государственной власти и определяют, чему и как следует учить школьников. Вряд ли погрешим против истины, если скажем, что каж-дый родитель желает, чтобы его ребенок хорошо учился. Того же желает и государство – доста-точно вспомнить про пресловутую процентоманию или существующую систему аттестаций обра-зовательных учреждений. Этого, с объективной точки зрения, должны желать и учителя. Парадокс же заключается в том, что на практике эти желания воплощаются в уродливые формы. Так, во многих НОУ из-за боязни потерять клиентов хорошие оценки выставляются практически всем учащимся – в строгом соответствии с законом рынка «потребитель всегда прав». Нередки случаи давления со стороны администрации на учителей с целью повышения успеваемости учащихся и в государственных школах. При этом как-то забывается следующее.

Во-первых, оперативный контроль педагогической деятельности в силу ее специфики невоз-можен. Косвенно об этом свидетельствуют многочисленные эссе в учебниках по педагогике о том, каким должен быть идеальный учитель (знающий, вежливый тактичный и т.д.). При этом игнори-руется массовость учительской профессии и реалии современной российской действительности, в которой зарплата учителя не дотягивает до прожиточного минимума.

Во-вторых, образование, рассматриваемое как товар, обладает собственной спецификой. Можно гарантированно создать процессуальные условия получения образования, но для отдельно взятого учащегося качественного образования гарантировать нельзя.

В-третьих, оценки, выставляемые учителем, в первую очередь, являются средством управле-ния учебным процессом, а не показателями качества деятельности самого учителя. Большой аб-сурд, чем использование показателей успеваемости учащихся для оценки деятельности педагога, вряд ли возможен. В этом случае в пределе нивелируется обратная связь в управлении учебным процессом, а оценка деятельности учителя трансформируется в самооценку.

Иными словами, образовательные учреждения как агенты рынка образовательных услуг ока-зываются в двойственном положении по отношению как к органам управления образованием, так и к потребителю образовательных услуг.

Сказанное выше также позволяет утверждать, что в рамках учебных занятий сложно добиться каких-либо иных результатов, кроме как освоения всеми учащимися обязательного минимума со-держания образования. Это означает, что успешность решения задачи развития личности в боль-шой степени предопределяется качеством организации *внеурочной деятельности* в учебном заве-дении, которую правомерно рассматривать как существенный элемент его образовательной среды. И проблем, порождаемых здесь глубинными противоречиями, здесь немало.

Для начала проведем мысленный эксперимент. На минуту представим себе, что в развитии человеческой цивилизации каждое последующее поколение следовало бы догматам предыдущего. Рискнем утверждать, что из первобытного общество человечество так бы и не вышло. На совре-менном этапе инновации – императив техногенной цивилизации, и на этом фоне необходимость воспитания подрастающего поколения в духе уважения к традициям кажется абсурдной. С другой стороны, социальная память человечества – существенный признак, отличающий этот биологиче-ский вид от других. И именно ее развитие сегодня рассматривается многими исследователями как движущая сила развития человеческой цивилизации. Иными словами, принципиально неустрани-мая дихотомия «адаптация – развитие» предопределяет изначально многие воспитательные про-блемы. В качестве иллюстрации приведем простой пример. Среди критериев оценки социальных качеств учащихся V–VI классов В.Г. Максимов называет следующие: «послушание» и «наличие навыков самостоятельного поведения» [5, с. 145], не оговаривая по понятным причинам, где про-ходит грань между непослушанием и самостоятельным поведением. Еще более существенную сторону рассматриваемой проблемы высвечивает констатация того факта, что любому обществу одновременно нужны и творцы (ученые, инженеры и т.д.), и исполнители (солдаты, милиционеры, рабочие конвейера и т.д.). Причем последние нужны в значительно большем количестве. Очеви-дно, при этом правомерен вопрос: а на подготовку кого, собственно, должна ориентироваться со-временная система образования?

В современных условиях российского социума, раздираемого идеологическими противостояниями различных социальных страт, особо актуальным выглядит вопрос о том, к каким ценностям должна приобщать своих воспитанников школа. К идеалам коррумпированного бюрократического аппарата или ценностям «новых русских»? Но с этой задачей и без школы прекрасно справляются средства массовой информации. К ценностям той или иной религии? Но в многоконфессиональной стране это равносильно жонглированию факелом на пороховой бочке. К протестантской этике как основе хозяйственной идеологии либерализма? Но она не слишком соответствует ментальности российских граждан. К общечеловеческим ценностям? Но этот термин лишь камуфлирует отнюдь не бесспорные ценности западной цивилизации.

Перечень подобных вопросов продолжается без особого труда, особенно, на основе анализа интенсивно осуществляющихся сегодня поисков национальной идеи, способной сплотить в единое целое шалеющих от неслыханных доходов «новых русских» и учителей, врачей, получающих мизерную, не дотягивающую до прожиточного минимума зарплату.

И совершенно не случайно в современных психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам воспитания, наблюдаются такие пассажи, причины возникновения которых понять необычайно сложно. Так, с точки зрения В.Г. Максимова, младший школьник является *патриотом*, если он интересуется прошлым и настоящим родного края, любит природу и бережно относится к ней, любит свою школу [5, с. 144]. Для того чтобы, по мнению того же В.Г. Максимова, учащийся 5-го или 6-го класса мог именоваться *патриотом*, он должен знать родной край, интересоваться прошлым и настоящим своей Родины, активно участвовать в общественно-полезном труде, любить природу и бережно относиться к ней [5, с. 145]. Детализируя в рамках подобной логической канвы содержание понятия «патриот», можно даже сочинить следующий лозунг: «Кто не сорит, лес не жжет – тот настоящий патриот!».

Впрочем, возможно, интеллектуальное убожество упомянутой редукции патриотизма и не заслуживало бы обсуждения – в рамках сложившейся терминологической практики всякий исследователь волен трактовать тот или иной термин как ему хочется. И, по существу, трудно найти возражения против того, чтобы в школе детей учили истории, занимались их экологическим воспитанием, а учение было бы не в тягость, а в радость. Но на память приходят классические строки: «Люблю Отчизну я, но странною любовью...», и становится печально от того, что очень актуальная проблема патриотического воспитания низводится, практически на государственном уровне, до откровенного абсурда.

Разумеется, это проще, чем на самом деле понять, чему и как следует учить детей в школе, чтобы когда-нибудь в будущем власть имущие в России создали такое государство, которым каждый гражданин мог бы гордиться и не чувствовать себя «навозом истории». Представляется, что для достижения этой цели есть только один путь: формирование у подрастающего поколения безусловного уважения к «идее права», предполагающей, в первую очередь, незыблемость естественных прав человека. Подчеркнем, что именно к идее, а не ее конкретному воплощению, которое может находиться слишком далеко от идеала.

Резюмируя в известном смысле сказанное, заметим, что очерченный нами контекст противоречий образовательной среды школы далеко не полон. Мы ограничились перечислением лишь тех (и то, наверное, не всех), что носят инвариантный относительно времени характер. Наблюдаемое бурное развитие информационных и коммуникационных технологий и их внедрение в образовательные системы принципиально расширяют названный контекст. Но это – тема отдельного разговора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Велieва Н.Н. Педагогический лицей в системе непрерывного педагогического образования: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2001. 169 с.
2. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. 128 с.
3. Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003. 381 с.
4. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 384 с.
5. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе. М.: Академия, 2002. 272 с.