

ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МКШ

УДК 373

Г. А. Окушова, Е. Е. Сартакова

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена рассмотрению социокультурного контекста, в котором ведется поиск моделей образовательных практик сельской школы, адекватных меняющимся требованиям современности. Информационно-коммуникативный, плюральный и технологический характер социальности постиндустриального общества позволяет сельской школе успешно развивать сельский социум, способствуя положительному самоопределению учащихся по отношению к различным видам социальной деятельности в условиях своего села.

Ключевые слова: образовательная практика, человеческий потенциал, сельская школа, образовательные результаты, открытость, коммуникация.

Перманентный характер изменений образовательной практики в современной России, порою разновекторных и противоречивых, обусловлен поиском ответов на вызовы постиндустриального развития общества. Созданная в XX в. благодаря усилиям советского режима система образования отвечала главным задачам государственного и общественного развития – массовому повышению грамотности населения и индустриализации страны. Эффективность и устойчивость системы были обеспечены идеями классической педагогической парадигмы, берущей начало в Великой дидактике Я. А. Коменского.

Однако во второй половине XX в. многие исследователи, как зарубежные, так и отечественные, заговорили о кризисе образования, указывая на его неспособность удовлетворить меняющиеся запросы и потребности человека (Ф. Кумбс, А. Печчеи, В. Изамбер-Жамати, В. Миттер, У. Джонстон, В. Розин, Б. Вульфсон, М. Поташник, В. Лазарев и др.). Главным свидетельством кризисного состояния образования явилась актуализация стержневого для этой сферы вопроса: чему учить и как учить?

Адекватный ответ на него возможен только в случае учета ведущих социокультурных тенденций развития, отраженных в теориях постиндустриального и информационно-коммуникативного общества (Д. Белл, З. Бжезинский, Дж. Гэлбрейт, Э. Тоффлер и др.). Изменения проявились в становлении «индустрии знаний», активизации процессов «демассификации» сознания (Э. Тоффлер), самопрезентации и самореализации личности, динамичном развитии информационных технологий, коммуникационных сетей и инновационной культуры.

Следует заметить, что информационные потоки вызвали социальную динамику и постоянные изменения жизненного пространства человека, вследствие

чего исчезла классическая стабильность и культурная определенность общества. Оно предстало движением и организационными коммуникациями всех социокультурных сфер общественной жизни. Американский социолог Э. Тоффлер, указывая на развитие процесса «демассификации массового сознания», писал: «Увеличение роли и разнообразия... коммуникации, связанной с приходом кассет и компьютеров, разбивает стандартизированные шаблоны мира, распространявшиеся коммуникативными технологиями «Второй волны», привносит в общество разнообразные образы, идеи, символы и ценности» [1]. В постиндустриальном обществе изменился характер социальных связей, интерес социального субъекта (свободного от иерархии и жесткого контроля) теперь направлен на другого, и реализация этого интереса, достижение цели всецело зависят от степени его информированности, успешности построенной коммуникации.

Безусловно, изменение облика современного общества и в целом социокультурной ситуации привело к тому, что вместе с ними изменились требования к образовательной практике и ее результатам. В качестве несоответствующих социокультурной ситуации исследователями отмечаются такие образовательные результаты традиционного массового образования, как функциональная неграмотность человека, его неспособность решать жизненные вопросы в ситуации неопределенности, выстраивать конструктивную коммуникацию с другими социальными субъектами, творчески осваивать окружающий мир: фрагментированный, лишенный причинно-следственных связей и ценностных ориентиров.

Очень точно описывает данную ситуацию российский исследователь проблем образования А. А. Попов, указывая на «разрыв между массовыми социальными практиками и обеспечивающими их инсти-

тутами (прежде всего социальными практиками открытого гражданского общества и предпринимательства, постмодернистскими культурными практиками, культивирующими вариативность и относительность), и социальным опытом, приобретаемым человеком в образовательной системе» [2].

И в этом отношении модернизационные процессы в образовании являются закономерным явлением, вызванным кризисом сегодняшней образовательной практики. Ситуацию кризиса можно рассматривать не только как явление деструктивного характера, но и как условие и возможность обогащения образовательной практики новыми ценностями, идеалами, смыслами. Определяя кризис как социокультурное противоречие между устоявшейся педагогической теорией и образовательной практикой, воспроизводящей социальные образцы мышления и поведения индустриального общества, и динамично меняющимися запросами и требованиями постиндустриального общества, особое внимание следует обратить на процесс смены педагогических парадигм.

На основании классической, знаниево-ориентированной парадигмы, сохранении лучшего и преодолении ее недостатков сегодня формируется личностно-развивающая, гуманистическая педагогическая парадигма. Говоря об этом, следует подчеркнуть ключевую идею поиска: образование – это не просто трансляция знаний, это, прежде всего, развитие человеческого, гуманитарного потенциала. Как отмечает отечественный философ В. М. Розин: «Образование должно создать условия для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности – и всех тех сторон человека, о которых мы еще недостаточно знаем» [3].

В этой связи обновление отечественного образования как важная стратегическая задача национального развития предполагает создание открытой образовательной системы, способной на постоянную дифференциацию и индивидуализацию учебно-воспитательного процесса в зависимости от динамично меняющегося социокультурного контекста. Российские исследователи, обсуждая вопросы гуманизации, демократизации и инновационности педагогического процесса, отмечают зависимость изменений содержания образования и его результатов от характера социальной реальности (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Г. И. Петрова и др.). Данное замечание справедливо и в отношении модернизационных процессов, характерных для сельского образования, являющегося одной из главных составляющих социальной и экономической инфраструктуры села.

В научной литературе не существует однозначно определения понятия «сельская школа», так как для привычной лексики педагогов более характерен термин «общеобразовательная школа», под которым понимается учебно-воспитательное учреждение, реа-

лизирующее программу общего образования граждан от 6.5 лет. Но социально-экономические условия, в которых сегодня не последнюю роль играет географическая расположенность общеобразовательных школ, позволяют разделить последние на два типа: городские и сельские. Наиболее точное определение понятию «сельская школа» дает российский исследователь М. П. Гурьянова, указывая на то, что сельская школа – это собирательное понятие. Согласно ее точке зрения, сельская школа выступает «как совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, стремящихся удовлетворить образовательные потребности детей и выполняющих специфические задачи общеобразовательной и трудовой подготовки школьников» [4].

Как социальный институт, российская сельская школа формировалась благодаря государственным реформам XIX в., в частности Земской реформе 1864 г. Согласно Положению о земских учреждениях от 1 января 1864 г. в ведении уездных и губернских земств оказались и учебные заведения. Земская школа явилась результатом совместных усилий государства и общественности. Статус земской школы сопоставим со статусом сельской, так как для нее характерны такие черты, как территориальная специфика, близость к сельскохозяйственному производству, малочисленность и т. д.

Сложившаяся ситуация спровоцировала появление теоретических моделей народного образования, обративших внимание на его особенности не только с точки зрения государственного управления, но и с позиции педагогической теории. В своих трудах педагоги-просветители Н. А. Корф, С. А. Рачинский развивают идеи об особом характере сельского образования и защищают принцип разнообразия типов народных школ. Они убеждены, что школа должна соответствовать потребностям народа, отражать разнообразие условий сельской жизни, ее практическое повседневное и ценностное содержание. Дети в школе должны получать знания практического плана, близкие к образу жизни крестьянина, поэтому большое внимание в содержании образования уделяется предметам, связанным с сельскохозяйственным трудом.

Исторически уникальность сельского образовательного пространства задавалась социокультурным контекстом, в котором жила сельская община. Это влияние этнографического и географического факторов, сложившихся традиций быта и хозяйствования, религиозных ценностей, лежавших в основе миропонимания и мироощущения сельского человека. А различность социокультурного контекста и включенность сельского сообщества в образовательное пространство явились основанием для вариативности

моделей сельского образования. Те или иные доминанты, определяемые сельским социумом, выступили в качестве образовательных целей, исходя из которых выстраивались содержание и практика педагогического процесса. Именно это обстоятельство позволяло говорить об органичной вплетенности образовательной практики школы в социокультурное пространство села.

Обозначив свою роль как формирование образовцов мышления и поведения сельчанина, сельская школа в дальнейшем развитии переживала постоянные изменения, вызываемые сменой социокультурного контекста. На первый взгляд, образовательная практика сельской школы, ответив на все социокультурные вызовы, сформировалась как устойчивая модель. Но приходит иное поколение с другими ценностями и взглядами на порядок вещей, и образование вынуждено искать новые модели. Например, в 30-х гг. XX в. был взят курс на единообразие в структуре и типах учебных заведений, ограничивший возможности творческой инициативы школы и учителя. В этой ситуации о специфике сельской школы говорить не приходится, хотя ее можно усмотреть в подготовке к трудовой деятельности на селе всех выпускников школ в рамках предметов сельскохозяйственного уклона.

С одной стороны, сельская школа, теряя свою культуросообразность, теряла живую связь с народом, становилась отчужденным и обязательным социальным институтом, выражающим волю государства и партии. Но, с другой стороны, изменялась социальная организация и самого села. Были утрачены такие социокультурные особенности, как многоукладность жизни сельской общины, сложившиеся традиции быта и хозяйствования, религиозная этика (возможно, она и есть основа формирования социального капитала: межличностное доверие, понимание и помощь), определявшие мировоззрение крестьян. Их исчезновение способствовало унификации сельской жизни, негативно сказывалось на крестьянской психологии. И конечно же отразилось на сельской школе, которая теряла свое фундаментальное основание – уникальное сельское пространство, обусловленное социокультурным контекстом жизнедеятельности сельской общины. В общем ряду общеобразовательных школ ее отличал лишь сельскохозяйственный уклон.

Сегодня сельская школа вновь оказалась под пристальным вниманием власти и общественности, стремящихся возродить ее социокультурную роль в жизни сельского социума. Но образовательная практика всегда есть условие, результат одновременно общественного мировоззрения, уровня и характера определяющего его социокультурного контекста. И рассуждения об этом не могут быть состоятельными без учета характеристик современной социальности (Ж. Бодрийар, П. Бурдьё, Ж.-Ф. Лиотар, А. Турен, М. Фуко, Ю. Хабермас и др.).

Село в условиях «Третьей волны» (Э. Тоффлер), с одной стороны, испытывает на себе эффекты глобальной универсализации жизни, а с другой стороны, пытается сохранить собственный культурный стандарт: близость к природе, ценность крестьянского труда, этику межличностного общения. В такой же сложной ситуации оказалась и сельская школа. Оставаясь в числе общеобразовательных школ, созданных по массовому стандарту индустриального общества (классно-урочная система Я. А. Коменского), она вынуждена искать образовательные практики, способствующие положительному самоопределению выпускников по отношению к различным видам социальной деятельности в условиях села. Но именно социокультурные особенности «Третьей волны» могут стать залогом успешности сельской школы в развитии сельского социума. Ведь социокультурный контекст постиндустриального общества расширяет представление о функциональной грамотности человека как его способности решать жизненные вопросы в ситуации неопределенности, выстраивать конструктивную коммуникацию с другими социальными субъектами, творчески осваивать окружающий мир, находя в нем смыслы собственной деятельности.

Критика образовательной практики выявила недостатки классической педагогики в условиях новой социальности. В качестве образовательного результата, в отличие от традиционных ЗУНов, сегодня востребованы способы деятельности, позволяющие «ухватить» проявление образованности человека в конкретных повседневных ситуациях. И если рассматривать принцип гуманизации образования в самом общем смысле, то акцент на функциональность знаний и умений, наверное, является одним из важных показателей ценностного отношения к человеку, уважения его интересов и учета потребностей.

Изменения в образовательной практике школы, в том числе и сельской, должны создавать условия для деятельности учащегося в движении и полноте его интересов, представить целеполагание и ценность образования в динамике постоянно становящейся и непрерывно меняющейся социальности постиндустриального общества. Этим и объясняется акцент исследователей на инновационность и технологичность в содержании и организации педагогического процесса. Ведь ориентация на универсальные модели в социальной организации, как в жизни села, так и школы, однажды уже привела к утрате традиционных для образования социальных функций, в частности формирования готовности выпускника школы к образу жизни сельчанина. Эту трудность сельская школа испытывает до сих пор, и преодолеть ее исключительно собственными силами невозможно. Например, опыт земских народных школ указывает на то, что старинная дьячковая школа, основанная мастерами грамоты, была превращена в «общественную сельскую школу, содержимую сельским обществом толь-

ко благодаря общим усилиям и многообразному народно-общественному творчеству» (П. Ф. Каптерев) [5]. Следовательно, проблема социального партнерства в сельской местности является не просто актуальной, а жизненно важной не только для школы, но и самого села.

Изменения в сельской образовательной практике должны работать на формирование социокультурного пространства, открытого для всех субъектов образования, не только для учащихся, учителей и родителей, но и для сельских агропромышленных профессиональных сообществ, общественных организаций, органов власти, контролирующих различные виды социальных практик села. Социокультурный контекст постиндустриального общества позволяет моделировать педагогический процесс, уходя от его «чистой» социальности, репрезентирующей характер однолинейных, строго закономерных связей (учитель–ученик), к широкому спектру социокультурных практик, имеющих равное значение для образования и самоопределения человека. Только в этом случае мы можем говорить об уникальности сельской школы, позволяющей ученику реализовать себя в социальной практике в роли будущего фермера, журналиста сельской газеты, учителя, врача, сельского предпринимателя и т. д.

В данном случае речь идет не о создании пришкольных участков, мастерских, ферм и т. п., выполнявших две функции – трудового обучения и манипуляции детским сознанием, насаждающим и одновременно отчуждающим учащихся от сельского образа жизни. Образовательная практика должна измениться принципиально: выйти за пределы школы в ситуацию социальной неопределенности, а не создавать внутри школы искусственные модели возможной социальной реальности. Педагогическая общественность за рубежом уже давно работает над созданием образовательных практик, выходящих за стены школы и ре-

ализуемых в настоящих социальных ситуациях. Например, продуктивное учение (одна из моделей «Город как школа»), проектное обучение, средо-ориентированное обучение, обучение на опыте общественных служб (service-learning) и т. д.

Однако стремление к обогащению образовательных практик должно совпадать с возможностями и условиями сельских школ. В заключение статьи хотелось бы акцентировать внимание на двух условиях, касающихся профессиональной компетентности сельских учителей. Первое заключается в умении педагога ставить цели по формированию механизмов саморазвития личности учащегося, что предполагает демонстрацию ученикам своей педагогической способности к самоизменению, саморазвитию, т. е. к самоактуализации, и отказ от манипулятивного отношения к учащимся. Большие надежды в связи с этим возлагаются на диалогичность и плюральность педагогического процесса. Второе условие связано с умением педагога выстраивать успешную коммуникацию не только в стенах учебного заведения с субъектами образования, но и за его пределами с различными социальными субъектами, обладающими обучающими и воспитывающими ресурсами. Возможно, убеждающая коммуникация сможет преодолеть сформировавшуюся в результате патерналистской политики советской власти отчужденность сельского социума от участия в образовательном процессе.

Статья выполнена при финансовой поддержке проекта № 3858 «Научно-методическое обеспечение совершенствования содержания и разработка образовательных программ дополнительного образования учителей малокомплектной сельской школы (МКШ) в условиях введения ФГОС нового поколения» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)».

Список литературы

1. Тоффлер А. Третья волна. М.: Изд-во АСТ, 1999.
2. Попов А. А. Социально-философские основания современных практик открытого образования: автореф. ... докт. филос. наук. Томск, 2009.
3. Образование в конце XX века. Материалы круглого стола // Вопросы философии. 1992. № 9. С. 3–21.
4. Гурьянова М. П. Российская сельская школа как социокультурный феномен // Педагогика. 1999. № 7.
5. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915.

Окушова Г. А., кандидат философских наук, доцент.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.

Сартакова Е. Е., кандидат исторических наук, доцент.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.

Материал поступил в редакцию 07.12.2009

G. A. Okushova, E. E. Sartakova

EDUCATIONAL PRACTICE MODERNIZATION IN MODERN RUSSIA: SOCIO-CULTURAL ASPECT

The article deals with socio-cultural context searching models of educational practices of rural schools suitable for changing demands of contemporaneity. Information-communicative, plural and technological character of sociability of postindustrial society allows rural schools to develop rural society favoring positive self-determination of pupils to different kinds of social activities of his/her village.

Key words: educational practice, human potential, rural school, educational results, overtaking, communication.

Okushova G. A.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Tomskaya oblast, Russia, 634061.

Sartakova E. E.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Tomskaya oblast, Russia, 634061.