
ОТ РЕДАКЦИИ

Мы рады представить вам автора, нового для нашего журнала, но хорошо известного в мире педагогики, — Анатолия Марковича Цирульникова. Его захватывающе увлекательные, всегда неожиданные книги читаются в один присест. Они, безусловно, известны многим: «В воспитании нет провинции» (1985); «Педагогика, рожденная жизнью» (1988); «Из тайных архивов русской школы» (1992); «История образования в портретах и документах» (2001); «Девять ночлегов с воином, шаманом и кузнецом» (2003); «Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях» (2007). А.М. Цирульников пишет свои книги на материале продолжительных педагогических экспедиций по Якутии, Республике Коми, Южному Уралу, Горному Алтаю, Карелии, в ходе которых он открывает уникальные феномены образования в нашей стране — малоизученные социокультурные явления, процессы, протекающие в сельской школе, педагогические инновации.

Исследования А.М. Цирульникова опираются на довольно прочную и долгую традицию. Понятия «социокультурная динамика», «социокультурная ситуация», «социокультурный контекст образования» применяются при анализе эволюции образования как социокультурного явления: античный тип образования, схоластическое образование Средневековья, становление и развитие классического образования в XVIII–XIX вв.

Метод анализа социокультурной ситуации, о котором идет речь в публикуемой сегодня статье, особенно ценен тем, что он предполагает не просто внешнюю экспертизу, а рассчитан на создание команды местных педагогов и управленцев, которая анализирует сложившееся положение, а затем продумывает практические шаги для школ региона. Разработанная автором уникальная типология социокультурных ситуаций служит для диагностики состояния образования и задает ориентиры для локальной образовательной политики.

Надеемся, что материал, предоставленный А.М. Цирульниковым для нашего журнала, будет интересен как руководителям школ, так и организаторам образования. Мы рассчитываем на продолжение сотрудничества с автором и ждем результатов новых полевых исследований.

А.М. Цирульников

Статья поступила
в редакцию
в марте 2009 г.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. МЕТОД СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация

Раскрывается метод анализа социокультурных ситуаций (СКС), который используется при разработке стратегий и моделей развития школьного образования в районах и населенных пунктах. Выявлены четыре классических типа СКС: «школа в культурном центре», «школа в бывшем очаге культуры», «школа в потенциальном очаге культуры», «школа в культурной пустыне». Описан ряд промежуточных, сложных, комплексных СКС: «социокультурный разлом», ситуация «неопознанного педагогического объекта», «сельская школа — центр социально-экономических инициатив» и др. Разным типам ситуаций соответствуют дифференцированные стратегии развития образования: традиционно школьные, связанные с изменением социокультурного фона, с возрождением локальных культурно-исторических традиций, стратегии общинного образования, инновационные, социально-образовательные. Приводится методика диагностики и анализа СКС школы, муниципальной системы образования. Описываются разные типы и виды развивающихся образовательных систем, представляющих культурное поле анализа и проектирования конкретной модели школьного образования в данной местности.

Ключевые слова: организация образования; метод социокультурных ситуаций; сельские школы; школы-комплексы; гувернерские школы; кочевые школы; школы полного дня; образовательные сети.

1. Социокультурный подход к развитию образования

Существует ряд сильных, на наш взгляд, аргументов, которые вынуждают переосмыслить роль социокультурных и этнорегиональных факторов в организации и развитии системы образования.

Первое — это управленческая практика. Происходящая модернизация системы образования, принятие решений в области организации и развития школы сталкиваются с проблемой социокультурного контекста, в котором проявляются и протека-



ют образовательные явления и процессы. Игнорирование этого контекста, имеющего специфическое содержание в разных регионах, в городе и селе, в национальном районе, в локальной социокультурной ситуации, ведет к тому, что управленческие решения принимают формально-схоластический характер, отторгаются практикой или реализуются с очень низким коэффициентом полезного действия.

Второй аргумент в пользу необходимости переосмысления сущности и значения этнорегионального и социокультурного факторов вытекает из изучения состояния научных исследований, в особенности истории управления системами образования в регионах. Как правило, в этих работах нет прироста научного знания. Они выполнены как будто под копирку. Региональная система управления оказывается просто уменьшенной копией общей системы, лишенной собственной логики развития, живого своеобразия. В отличие от такого формально-организационного подхода историко-культурная характеристика системы образования в стране и ее регионах позволяет выявить сквозные, проходящие через всю историю и изменяющиеся культурно-исторические формы и механизмы. В их числе: многоукладность, наличие общественного и частного наряду с государственным, конкуренция и кооперация, феномен «культурно-педагогических гнезд», самоорганизация и саморазвитие — то, благодаря чему можно говорить об осмысленном управлении живыми социокультурными процессами, к которым относится образование [6].

Убедительный аргумент в пользу фундаментальности этнорегиональных и социокультурных оснований системы образования дает сравнительный анализ эволюции систем образования в национальных регионах. Он показывает, что при всей общности протекания политико-социальных процессов разные этносы и народности приходят, тем не менее, к разным историческим итогам, формируют разный духовно-энергетический и культурно-образовательный потенциал. И это закономерно, так как итоги эволюции в решающей мере зависят от культурного и духовного запаса, который сосредоточен в опыте народа, его этнопедагогического сознания и поведения, помогающих ему прочерчивать собственную линию судьбы в переплетении исторических обстоятельств и выборов.

Наконец, мировой опыт показывает, что в наиболее интенсивно развивающихся странах переход от модели общества, воспроизводящего чужие идеи, к обществу, производящему собственные (Китай, ранее Япония, страны Юго-Восточной Азии — «азиатские драконы»), тесно связан с соединением модернизации с культурной традицией, качественным общецивилизационным преобразованием школы на национальной основе.

Все это приводит нас к выводу о необходимости иной ментальной социокультурной парадигмы и иного подхода к организации и развитию системы образования в России. Не случайно в последнее время активно формируются идеология и стратегия

корректировки нынешнего, во многом исчерпавшего себя типа организационно-экономической модернизации и перехода к качественно иной социокультурной модели модернизации системы образования (А.Г. Асмолов).

Такой переход должен базироваться на фундаментальной теоретической концепции и отработанных технологиях и инструментарии, на обобщении социокультурного исследовательского, проектного и методического потенциала, накопленного в данной области (Л.М. Андрюхина, В.И. Слободчиков, В.С. Собкин, И.Д. Фрумин, А.М. Цирульников и др.).

Решению этих задач служат и проводимые нами с начала 1980-х годов исследования, объединенные общим подходом к организации и развитию системы образования, называемым средовым, или, шире, социокультурным. При этом подходе система образования исследуется в контексте сложного противоречивого соотношения социума и культуры, в их динамике, историческом развитии. Социокультурное выступает для нас не просто как смысловой контекст, но как реальная жизненная ткань, в которой проявляются и протекают образовательные явления и процессы, как необходимое измерение, придающее ведомственным, подчас односторонним выводам объемность жизненных реалий.

Другой системой отсчета выступает этнорегиональное. С одной стороны, оно — конкретизация и локализация социокультурного, соединение этноса с определенным местом, в котором реализуется его историческая судьба, произрастает уклад и образ жизни, обуславливающий особенности образования. Но этнорегиональное — не просто составляющая системы образования. Скорее, это его сущность, выражающаяся в целях и содержании образования, его философии и технологии, а в плане системы — в ее построении и организации, укладе, типах школ: все это не только варьирует в национальных, этнорегиональных координатах, но произрастает из этнорегионального.

Становление данного подхода происходило в ходе многолетних теоретических исследований и опытно-экспериментальной работы, экспедиционной деятельности и реализации программ и проектов в десятках территорий и регионов страны, включая среднюю полосу России, Русский Север, Южный Урал, Сибирь, Дальний Восток. В русле данного подхода получен ряд теоретических и практических результатов: разработаны теория и методика вариативной организации и развития образования, реализованные нами преимущественно в условиях сельской местности; сформулированы теоретические основания регионализации образования; создана историко-культурная модель и выполнен анализ эволюции систем образования в национальных регионах [5; 8; 7; 6].

В настоящей статье представлен один из важных результатов этих исследований — метод диагностики и анализа социокультурных ситуаций, используемый на практике как средство проектирования развития образования в территориях. Данный метод по-



лучил распространение в ряде регионов страны: в Новгородской области, Республике Карелия, но особенно активно и широко — в Якутии.

Несколько слов об истории возникновения данного метода.

В 1980-е годы, разрабатывая теорию и методику вариативной организации образования в сельской местности, мы ввели ряд социокультурных характеристик организации образования, в числе которых были выделены культуросообразность, укладосообразность и жизнеспособность школы. В ходе историко-педагогического исследования организации школьного образования был проведен сравнительный анализ жизнеспособности разных типов школ с точки зрения длительности их существования и развития. Такой анализ, например, показывает, что созданная самими крестьянами школа элементарной крестьянской грамоты существовала более 200 лет, школа политссылных — 100 лет, земская школа — около 50 лет, а образцовые училища Министерства народного просвещения, несмотря на значительные финансово-материальные, кадровые и прочие вложения, почему-то оказывались весьма неустойчивыми, нежизнеспособными образованиями: срок их существования после очередной «реанимации» не превышал 10–15 лет. Возникал естественный вопрос: почему? Какими факторами обусловлена жизнеспособность школы и каким образом учитывать их при выборе и формировании того или иного варианта организации школьного образования в конкретных местных условиях? Оказалось, что задача, которую в свое время решили российские крестьяне, создавшие жизнеспособную школу грамоты, является сложной проблемой, требующей многофакторного анализа.

Анализ материалов полевых исследований, проведенных нами в 1980-е — в начале 1990-х годов в разных районах страны, позволил выявить и систематизировать условия и факторы вариативной организации образования в сельской местности. Было установлено и описано около 20 социально-экономических, социально-образовательных и организационно-педагогических факторов, которые приобретали разные значения в зависимости от конкретных задач, от уровня организации и задавали проблемное поле анализа, сферу принятия решений, связанных с развитием школьного образования.

Один из этих факторов — тип социокультурной ситуации, — который поначалу мы рассматривали в качестве примера, иллюстрирующего общий подход, постепенно по разным причинам приобрел доминирующее значение, обогатился новым содержанием в процессе аналитической и проектной деятельности, вызвал почему-то наибольший интерес педагогов-практиков и в итоге привел к созданию специального метода.

Ниже мы раскроем его основные составляющие и логику использования.

2. Исследование типов социокультурных ситуаций и определение стратегии развития образования

В общем виде тип социокультурной ситуации может быть представлен как комбинация двух основных параметров: локальной культурно-исторической традиции (КИТ) и уровня развития современного социокультурного фона (СКФ). Выделяются четыре основных типа социокультурных ситуаций конкретной местности:

КИТ(+), СКФ(+) — сохранились культурно-исторические традиции, относительно высок уровень современного социокультурного фона (ситуация «школа в культурном центре»);

КИТ(+), СКФ(-) — сохранились культурно-исторические традиции, но уровень современного социокультурного фона низок (ситуация «школа в бывшем очаге культуры»);

КИТ(-), СКФ(+) — культурно-исторические традиции отсутствуют, но уровень современного социокультурного фона относительно высок (ситуация «школа в потенциальном очаге культуры»);

КИТ(-), СКФ(-) — культурно-исторические традиции и современный социокультурный фон отсутствуют (ситуация «школа в культурной пустыне»).

Многочисленные зондажные и экспедиционные исследования, проектная практика в регионах показали, что данная типология помогает не только диагностировать типичные ситуации, в которых находятся школы и территориальные системы образования, но и разрабатывать и реализовывать наиболее целесообразные вариативные образовательные стратегии и модели их развития.

Ситуация «школа в культурном центре». Здесь основные социокультурные функции выполняет среда. Школа (система образовательных учреждений) опирается на нее в своих образовательных программах, но у нее нет необходимости — в организационно-педагогическом смысле — самой становиться центром (комплексом). Однако появляется возможность более углубленного решения собственно образовательных, школьных задач: общего образования, индивидуального обучения, выявления и развития способностей детей.

В недавнем прошлом ситуация «школа в культурном центре», в особенности в сельских районах, встречалась редко. В советское время она фиксировалась в развитых поселках и районах Прибалтики, поселениях типа академгородков. В 1990-е годы складывание этого типа ситуации имело место в некоторых южных районах страны в условиях возрождения культурно-исторических традиций (казачество и др.), миграции в село квалифицированных, образованных горожан (беженцы, вынужденные переселенцы) и осуществления территориально-региональных программ, ведущих к изменению социокультурного фона в районе.

Подчеркнем, что ситуация «школа в культурном центре» не обязательно характерна для административных центров и столиц (она отсутствует в московском «спальном районе»). Но такой тип ситуации мы встречаем, например, в так называемых историко-культурных улусах (районах) и населенных пунктах Якутии — сложившимися историко-культурными традициями и развитым социокультурным фоном. Например, Татта для Якутии, по сути,



то же, что для России — Ясная Поляна: колыбель культуры, родина выдающихся общественных деятелей, писателей, сказителей-олонхосутов народа саха, место политической ссылки русских ученых и учителей, много сделавших для развития образования в крае. Это выражается в определенной культурно-исторической традиции. С другой стороны, современная Татта — один из центров образовательных инноваций в республике, здесь сосредоточено наибольшее число региональных и федеральных экспериментальных площадок, формируются сетевые проекты, новые технологии. Тем самым Таттинский район в целом оказывается своеобразным культурно-образовательным центром, и в этой ситуации конкретная сельская школа, даже маленькая, удаленная от райцентра, имеет совершенно другие возможности и стратегии развития¹, нежели школы районов, где подобная ситуация отсутствует.

Ситуация «школа в бывшем очаге культуры» характерна для маленьких, некогда процветавших городков, бывших райцентров и центральных усадеб в сельской местности, в прошлом больших селений. Здесь культурно-исторические традиции еще живы, история местности, ее культуры, образования порой уникальны, но современный социокультурный фон крайне беден, реальная среда школы жестка и деструктивна. Яркий пример — село Помоздино Усть-Куломского района Республики Коми. В Помоздинской средней школе хранится летопись села начиная с 1671 г., в которой зафиксированы важнейшие события сельской жизни, включая появление первых учителей. История эта удивительна. В 1920-е годы из Помоздино вышли едва ли не все основоположники современной культуры коми: первые писатели, композиторы, народные артисты, полярные исследователи, сотни замечательных учителей. Традиции народной школы поддерживаются и ныне. Однако при исследовании этой школы в середине 1980-х годов было зафиксировано, что ее реальной средой являлись: уничтожающий тайгу леспромхоз, разваленный колхоз, массовое пьянство населения — социокультурный фон, к сожалению, характерный для многих населенных пунктов страны.

В Якутии подобного типа ситуации фиксируются в северных улусах, которые можно назвать бывшими промышленными зонами (около 25% районов республики). Районы представляют собой сложное, противоречивое явление. Бывшие зоны ГУЛАГа. Бывшие промзоны с остановленным производством, разрушенной инфраструктурой (таковы, например, райцентр Батагай и некоторые другие поселки Верхоянского улуса). В то же время в районе существует ряд населенных пунктов с глубокими культурными традициями, например Верхоянск, получивший статус малочисленно-

¹ Например, ежегодно затапливаемая весенним половодьем маленькая сельская Хаара-Алданская школа осуществляет прорыв в области индивидуально-ориентированного обучения путем формирования сообщества, в котором образовательные процессы протекают в условиях сетевого взаимодействия, кооперации и проектной деятельности. При этом используются нетрадиционные подходы к профилизации обучения. См.: [2; 3].

го города еще во времена Александра I, села Адьячы, Боруулах, Столбы и некоторые другие населенные пункты. Однако общий социокультурный фон остается деструктивным и разрушительным.

В ситуациях подобного типа просматривается ряд образовательных стратегий.

Одна состоит в том, что школа пытается поддержать, сохранить угасающие традиции, противостоять деструктивной действительности. Практика показывает, что при этом проблемы смягчаются, но в конечном счете не разрешаются. Происходит отсрочка культурной и духовной деградации.

Другая культурно-образовательная стратегия — сохраняя и поддерживая традиции, менять сам характер социокультурного фона. Решить эту проблему одна школа не в состоянии. Это задача уровня территориально-региональных программ, она требует использования сетевых, сферных (межотраслевых, общественно-государственных) форм организации образования, взаимодействия разных социальных институтов и общественных практик.

Ситуация «школа в потенциальном очаге культуры». Традиции практически отсутствуют, но современный социокультурный фон достаточно высок. Такая картина характерна для некоторых групп поселков-новоселов типа академгородков, технополисов (технологических деревень), фермерских поселений. Исторически ситуация имела место на новых землях во времена ранней Америки, в первых израильских сельскохозяйственных коммунах — кибуцах, при освоении нидерландских полдеров (осушаемых участков моря) после Второй мировой войны, а в России — при переселении русских крестьян в Западную Сибирь во времена столыпинской реформы.

В подобной ситуации находятся многие российские деревни, некоторые из которых уже сегодня — и еще больше в будущем — придется возрождать, осваивать заново.

Опыт показывает, что инициаторами перемен могут выступать разные силы: местные предприниматели, агрошкола и т.д. В одном случае логика развития ситуации идет от хозяйственно-экономической инициативы к культурно-образовательной, в другом — наоборот, но общим являются взаимодействие и взаимная поддержка социально-экономических и образовательных инициатив, формирование своеобразных «микропроектов роста», стимулирующих складывание нового типа социокультурной ситуации.

В ситуации «школа в потенциальном очаге культуры» сама жизненная нужда заставляет людей вступать в добровольную кооперацию, работать плечом к плечу. В результате возникают компактные анклавы (расселения), а внутри них — общинные школы. В данной ситуации образовательная система выполняет по меньшей мере три основные функции. Во-первых, является своеобразным механизмом укрепления общины. Во-вторых, в силу динамичности социально-хозяйственных преобразований она не может быть застывшей, патриархальной, а напротив, открыта новым веяниям, технологиям, поискам, т.е. реализует инновационную функцию. Наконец, в этой ситуации образование активно способствует скла-



дыванию свободных демократических отношений между детьми и взрослыми, развитию общественных начал в управлении разными сторонами жизни сообщества.

Наиболее сложна ситуация «школа в культурной пустыне», когда, по сути, отсутствуют и культурно-исторические традиции, и современный социокультурный фон. Ситуация характерна для преобладающего числа сельских школ России и других стран СНГ. Исследования показывают, что обычные школы, традиционные образовательные стратегии тут ничего не дают. Нужны принципиально неординарные решения.

Изучение опыта обнаруживает ряд возможных подходов. Один из них реализовался в 1970–1980-е годы в форме так называемых школ-комплексов (их вариации создаются и сегодня), пытавшихся взять на себя все основные социокультурные функции, отсутствующие в среде. Возникли школы, которые одновременно служат детским садом, амбулаторией, клубом, спортивным комплексом, т.е. культурным центром поселка. В таких учреждениях были созданы условия более полноценного эстетического и физического развития детей, однако общей ситуации эти школы-комплексы не изменили.

Из примерно ста находящихся в данной ситуации школ разных районов, обследованных нами в ходе педагогических экспедиций за последние два десятилетия, обнаружено лишь три удачных опыта: села Сахновка и Прелестное на Украине, Нерль в Ивановской области, но во всех этих случаях была использована совершенно другая культурно-образовательная стратегия. Суть ее состояла в том, что не школа превращалась в «комплекс», а предпринимались специальные усилия (редко — всей школы, чаще — отдельных учителей, местных работников культуры, не обязательно штатных, других заинтересованных людей) по формированию духовного (или душевного, по выражению известного педагога А.И. Шевченко) центра культурного сообщества и преобразованию самой этой кажущейся безнадежной социокультурной ситуации.

Следует заметить, что в последние годы ситуация «школа в культурной пустыне» приобрела еще более жесткие, ярко выраженные черты. Налицо большое количество населенных пунктов, само существование которых напрямую зависит от школы. Являясь единственным юридическим лицом, школа обеспечивает тепло и свет, школьный автобус — едва ли не единственное средство передвижения населения, школьный телефон — единственное средство связи, только школа может оказать срочную медицинскую помощь пожилым людям, выдать пенсию, в помещении школы работает приезжающий в поселок участковый милиционер и т.д. При этом маленькая сельская школа (иногда даже не средняя, а основная, как, скажем, в поселке Колесниково вблизи города Лесосибирска Красноярского края) умудряется не только спасти висящий на волоске населенный пункт, но и путем собирания сообщества становится, по сути, домом для многих сельских детей и даже центром развития больших городских школ (их ученики и учителя

осваивают в маленькой сельской школе компьютер, проводят занятия по ориентированию на местности, обретают опыт педагогики сотрудничества).

В разных регионах страны вышеописанные ситуации, условно, имеют свою специфику. Проведенное нами исследование показывает, что, например, в национальных районах и населенных пунктах республик Саха (Якутия), Бурятия, Татарстан, Чувашия, Хакасия и некоторых других территорий, где, как правило, сохраняются локальные культурно-исторические традиции, историческая память, проявляются свойственные этносу особые способы мышления и деятельности, практически не встречается ситуация «культурной пустыни». С другой стороны, современные формы организации образования (сети, кооперация, социальное партнерство) создают условия для перехода ситуации из одного типа в другой с большими шансами на успех. Отдельно взятая малочисленная школа в традиционном для России сельском районе находится в ситуации «культурной пустыни». Но в условиях сетевого взаимодействия, активного обмена культурно-образовательными инициативами, в контексте жизни и деятельности, скажем, историко-культурного района и его современной миссии как инновационного образовательного центра региона та же самая маленькая, удаленная сельская школа находится, скорее, в ситуации сконструированного культурного центра.

Принципиально, что в этом случае меняется само понятие «культурный центр»: традиционное понимание его как единственного, статичного, локально-территориального центра трансформируется в представление о множественности и подвижности центров, их сложной динамике, сетевом характере взаимодействия, что открывает новые возможности решения прежде, казалось, неразрешимых проблем.

Мы убеждены в том, что модернизация — как образования в целом, так и на местном уровне — неэффективна вне конкретного анализа условий деятельности образовательной системы, типа социокультурной ситуации, в которой она находится. Так, подходы к реструктуризации образовательных учреждений в сельской местности должны быть разными в ситуациях «культурного центра» и «культурной пустыни». Следует помнить о катастрофических последствиях закрытия малых школ. В то же время, чтобы решить задачи, например, введения профильного обучения, вовсе не обязательно укрупнять, концентрировать ресурсы в едином центре: на практике существуют десятки разных форм и методов решения этой задачи с помощью сетевой организации образования¹, выездной школы, соединения стационара с элементами заочного и дистантного обучения, использования блочно-модульной системы, индивидуальных образовательных программ и многих других, уже показавших себя на практике форм и методов обучения.

¹ Несколько десятков разных форм, моделей сетевой организации образования, позволяющих решать подобные задачи, основываясь на кооперации, приведены в [4].



Как свидетельствует опыт работы с разными педагогическими и управленческими коллективами, корректная диагностика ситуации и использование адекватных стратегий и средств способствуют порой эволюции самого типа социокультурной ситуации школы в перспективном направлении. Вообще наша точка зрения состоит в том, что априори безнадежных ситуаций нет, и от самой школы и ее окружения, партнеров, образовательного сообщества во многом зависят состояние и перспективы развития образования в конкретном районе и населенном пункте.

Наряду с вышеуказанными основными типами ситуаций существует ряд смешанных, промежуточных, сложных, исследование и систематизация которых представляют интереснейшую задачу. Так, применительно к сельской местности зафиксированы и описаны ситуации «мимикрии культурного центра», «социокультурного разлома», «герметического новаторства», «неопознанного педагогического объекта», «сельской школы — центра социально-экономических инициатив» и др. [6. С. 53–57].

Для всех этих типов ситуаций изучены и обоснованы возможные — базирующиеся на успешном опыте — стратегии решения ключевых проблем. Так, в ситуации «социокультурного разлома», достаточно характерной для современной системы школьного образования с ее усиливающимся социальным расслоением учащихся, делением школ на «элитные» и «дворовые», примитивной концентрацией способных детей в столичных, областных и прочих центрах за счет опустошения села и провинции, имеются альтернативы: модель «концентрических кругов, олимпиады и дистантно-заочная система обучения, модель школы как совокупности разного типа микрошкол и др. В ситуации «неопознанного педагогического объекта» есть особые стратегии взаимодействия с сообществами, которые закладывают новые формы жизни и образования, зачастую не идентифицируемые как педагогические, в то время как они являются наиболее инновационными. Существуют особые стратегии сельской школы, находящейся в процессе эволюционного развития: от ситуации типа «школа — центр культуры» (1970–1980-е годы), «школа — центр занятости (едва ли не единственный) сельского населения» (1990-е годы) к ситуации «сельская школа — центр социально-экономических инициатив» (начало 2000-х годов). В последнем случае инициативы отдельной школы постепенно включаются в контекст развития образовательных сетей, инновационного сообщества, социального партнерства, складывающейся практики государственно-общественного образовательного договора.

Таким образом, разным типам социокультурных ситуаций соответствуют дифференцированные стратегии развития образования в районах и населенных пунктах: традиционно школьные; связанные с изменением социокультурного фона; связанные с возрождением локальных культурно-исторических традиций; стратегии общинного образования; инновационные; социально-образовательные и др. Формирование и выбор образовательных стратегий, адекват-

ных типу социокультурной ситуации и имеющимся современным средствам и методам решения образовательных проблем, происходит в процессе использования определенной технологии.

3. Методика анализа социокультурной ситуации

В ходе работы в регионах была разработана и апробирована специальная *методика анализа социокультурной ситуации* системы образования, которая используется обычно на муниципальном и школьном уровнях. Овладение методикой происходит в форме специально организованных семинаров-практикумов. Слушатели обучаются анализировать ситуацию в районе, школе, выявлять образовательные проблемы и запросы разных социальных, профессиональных и возрастных групп населения, находить возможности удовлетворения выявленных запросов ресурсами системы образования. В итоге формулируется ключевая проблема и определяются пути преодоления существующих противоречий, задается ведущая образовательная стратегия, разрабатываются и реализуются модели развития школ и районов.

В семинаре, рассчитанном примерно на четыре часа и проводимом с элементами организационно-деятельностной игры, могут участвовать до 20 человек. Группы формируются по содержательным признакам: по типам образовательных учреждений, их местонахождению и др. Для анализа ситуации используются определенные алгоритмы, представленные для наглядности в графической форме.

Семинар включает следующие виды работ:

- | | |
|---|-----------------|
| 1) установочное сообщение | — 30 мин; |
| 2) работа в трех группах по анализу ситуаций | — 1 час; |
| 3) сообщения представителей групп, вопросы, дискуссия | — 1 час 30 мин; |
| 4) подведение итогов | — 30 мин. |

Наиболее тонкими и сложными моментами проведения семинара являются анализ и обобщение полученных в группах результатов. При подведении итогов необходимо выделить общие образовательные проблемы и решения, выявленные в группах, а также продемонстрировать педагогам, управленцам и другим членам образовательного сообщества дифференциацию, вариативность возможность стратегических решений.

Материалы семинара-практикума используются для формирования коллективных и индивидуальных заданий, разработки участниками соответствующих программ и проектов развития собственных образовательных учреждений, для выполнения курсовых и дипломных работ. Ниже приводится краткое наглядное описание одного из семинаров.

Алгоритм анализа ситуации в районе (микрорайоне)

1. Общая характеристика района (микрорайона):

- территориально-административная;
- хозяйственно-экономическая (чем занято население);



- демографическая (численность, возрастной состав, динамика);
- социальная и культурно-национальная (средний заработок, количество безработных, доля малообеспеченных семей, количество неблагополучных семей, заболеваемость и здравоохранение, преступность, беженцы и вынужденные переселенцы, национальный состав населения, учреждения культуры, традиции).

II. Анализ образовательных проблем:

- определение базовых проблем (какие они — экологические, социальные, коммуникативные, управленческие, семейные, духовные?);
- идентификация собственно образовательных проблем, т.е. таких, которые могут быть решены средствами образования;
- описание образовательной ситуации (в чем она состоит: у семьи пропал интерес к образованию детей, произошло расслоение населения по возможностям и уровню образования и т.д.).

III. Анализ образовательных запросов разных социальных, профессиональных и возрастных групп населения.

Есть ли вообще образовательные запросы? Какие? У каких групп? Какие актуальные, а какие потенциальные?

IV. Анализ возможностей удовлетворения выявленных запросов системой образования.

Соответствует ли структура системы образования запросам населения? Какие тут противоречия? Куда двигаться?

V. Формулирование ключевой проблемы образования.

Каковы пути преодоления противоречий?

В разных районах и школах Республики Саха (Якутия), где широко используется метод социокультурной ситуации, с учетом конкретной ситуации и задач коллектива апробировались разные варианты, алгоритмы, показатели. Например, в Оленекском эвенкийском национальном районе анализ ситуации включил общие социальные характеристики образовательного учреждения (местоположение, протекающие преимущественно здесь образовательные процессы, ученики, учителя и родители, находящиеся в данном социуме, преимущественный профессиональный состав населения); основные социокультурные характеристики (культуросообразность и укладосообразность) образовательного учреждения; интегративные характеристики содержания образования сельской школы (народная культура; профессионально-трудовой, краеведческий, компенсаторный компоненты). Анализ проводился в сочетании с мониторингом образовательных потребностей, содержание и технологию которого предложили сами школы.

Овладение диагностикой помогает идентифицировать собственную ситуацию и глубже разобраться в ней, осознать ключевые образовательные проблемы, наметить возможные стратегии развития. Но для разработки конкретной организационно-

педагогической модели школьного образования необходимо освоение культурного поля уже существующих в практике моделей. Они действуют в определенных условиях, поэтому ознакомление с имеющимися вариантами и образцами — не просто информация, но необходимая следующая ступень анализа собственной ситуации.

4. Обзор культурного поля моделей школ

Поле образовательных моделей может быть построено на разных основаниях. Мы используем типологию моделей, в основу которой положен способ соорганизации деятельности общеобразовательной школы со средой, другими социальными (государственными и общественными) институтами и учреждениями. Этот принцип достаточно конструктивен и прогностичен, он позволяет не только описывать, анализировать, но и проектировать и создавать разные модели школ. С другой стороны, типология моделей, построенная на данном основании, позволяет отразить социально-педагогическую среду, конкретную социокультурную и организационную ситуацию школы, региональные и местные особенности и потребности — именно то, что является предметом социокультурного анализа.

Можно выделить три основных способа соорганизации деятельности общеобразовательной школы и других социальных институтов:

- 1) социальный институт, среда как элемент организационно-педагогической системы общеобразовательной школы;
- 2) общеобразовательная школа как элемент другого социального института, более широкой образовательной системы;
- 3) организационно-педагогическая система, в которой школа и другие социальные институты, учреждения оказываются равноправными партнерами, находятся во взаимосвязях сотрудничества.

Этим способам соорганизации соответствуют сегодня как минимум семь относительно сформировавшихся в практике новых типов школ, имеющих разнообразные модификации [6. С. 62–70].

1-й тип — традиционные школы, расширяющие свои социально-педагогические функции за счет разных форм кооперирования со средой: привлечения в школу специалистов, родителей, общественности или за счет осуществления части деятельности, программируемой школой, на базе других институтов и учреждений при сохранении за школой общего руководства образовательным процессом.

К этому типу относятся общеобразовательные школы с развитой внеурочной деятельностью, школы полного дня, кооперативные школы, институт домашнего учителя, выездные и кочевые школы и др. В исследованиях выявлено около 10 видов таких школ, имеющих на практике разные модификации.

Наибольшее распространение получили школы с развитой внеурочной деятельностью. Их создание в принципе не требует больших усилий, в наименьшей мере ограничено социокультурными и



другими условиями. Сеть кружков, секций, клубов, объединений может быть более или менее широкой, разветвленной и в основной, и в средней школе, как в городской, так и в сельской. Вместе с тем для сверхкрупных городов, региональных центров такая школа — не лучший вариант, поскольку она в очень малой мере использует богатейший культурный, научно-технический, экономический потенциал центра. Но на уровне района потенциал таких школ может быть успешно интегрирован.

В сельской местности, и в частности в отделениях хозяйств, небольших деревнях, где обычно размещаются основные и начальные школы, школа с развитой внеурочной деятельностью есть промежуточный вариант на пути создания новых видов образовательных учреждений и сообществ (типа школа — клуб, детский сад — школа — клуб, школа — кооперативно-фермерское хозяйство — детская усадьба для детей-сирот) и т.д.

В условиях малых кооперативов и индивидуальных крестьянских хозяйств в малых деревнях может быть использован институт домашнего учителя. Суть в том, что учитель составляет договор с родителями одного или нескольких детей при посредничестве школы и муниципальных органов образования. В документе оговариваются обязательства, которые берет на себя педагог: преподаваемые дисциплины, виды искусства или мастерства, степень сложности учебной программы, форма обучения — скажем, приходящий или принимающий у себя на дому учитель. Домашним учителем могут стать и пенсионер, и практикующий педагог, и переселенец, имеющий склонности и способности к работе с детьми, — таким образом в малой деревне могут быть использованы самые разные педагогические резервы. Статус домашнего учителя предполагает работу на все время договора в рамках общественно-государственной системы образования. В отличие от репетитора плату за труд домашний учитель получает не из рук родителей, а от государства, в соответствии с нормативами. Для объективной оценки успехов учащихся могут быть использованы те же принципы, что при заочном обучении или экстернате.

Организация института домашнего учителя и включение его в местную образовательную систему зависят от конкретных условий, характера района. Например, в условиях Севера институт домашнего учителя может быть использован при реализации модели гувернерской школы (первый эвенский гувернер работал в начале 1990-х годов в местности Букартымтан Момского улуса на территории промысловых угодий кадрового охотника), в так называемой таежной школе, использующей охотничьи избушки и метод обучения в природе (Иенгринская таежная школа), как один из элементов кочевой школы и др.

Расширение функций традиционной школы за счет различных форм кооперирования со средой имеет место и в так называемой выездной школе, варианты которой существовали в России, Норвегии, других странах более века назад (так называемые передвижные и летучие школы, вольное, или добровольное, учитель-

ство, странствующие учителя). Данный вид школы помогает преодолеть известное противоречие между экономической и педагогической целесообразностью развития относительно больших, «нормальных» школ на центральных усадьбах хозяйств и жизненной необходимостью сохранения малокомплектных и малочисленных школ в малых деревнях. Для многих районов страны, в особенности для Севера, Сибири и Дальнего Востока, это более чем актуально, учитывая состояние транспортной сети и расстояния между населенными пунктами.

Суть выездной школы в следующем. В городе, райцентре, большом селе находится крупная базовая школа. Ее учителя выезжают к детям хуторян, фермеров, оленеводов, консультируют, помогают литературой, пособиями, привозят видеофильмы. В остальное время ученики занимаются самостоятельно и (или) используя методы взаимного обучения, помощь взрослых. Несколько раз в год дети съезжаются в базовую школу на сессии. Сдают экзамены, слушают лекции, проходят практикумы и выполняют лабораторные работы, а по желанию вместе со сверстниками участвуют в учебно-исследовательских проектах, разнообразных творческих делах. Учителя при этом должны быть дифференцированы по своим склонностям и выполняемым функциям: методисты, лекторы, наставники, экзаменаторы, специалисты по производственной практике.

Опыт показал, что важнейшим условием успешности такой организационно-педагогической системы является создание в доме фермера, «хуторянина» учебно-информационной функциональной зоны, оборудованной компьютером, видеомагнитофоном, книгами и видеофильмами; использование транспорта, соответствующего специфическим условиям сельского района: автомобиля, вертолета или аэросаней, вездехода; применение специальных учебных программ: игровых, наглядных, специализированных, которые могут передаваться при помощи средств массовых коммуникаций (местное радио, ТВ). Один из возможных вариантов — организация в райцентре консультационного пункта с многоканальным телефоном, где учитель-консультант отвечает на вопросы ребят и родителей, обеспечивая обратную связь при обучении по местному телевидению.

Вариантом этой модели в условиях Севера является кочевая школа. Первые кочевые школы нового поколения появились в Якутии в начале 1990-х годов. В это же время были разработаны первые учебные планы и проект Типового положения о кочевой школе, которые способствовали организации образовательного процесса в неординарных условиях. Кочевая школа во многих случаях является едва ли не единственным средством спасения этноса, сохранения семьи и родовой общины, воспитания детей в естественных условиях живой природы и национальной культуры, на примере вековых традиций хозяйствования и коллективного выживания в экстремальных условиях Севера. Создается такая школа на базе производственного поселения, перевалочного пункта



оленоводов, охотников, рыболовов или непосредственно кочует с оленеводческим стадом. На практике отрабатываются разные варианты кочевой школы. Например, в Оленекском эвенкийском национальном районе реализуется модель взаимодействия базовой и кочевой школ по сопровождению индивидуальных образовательных траекторий учащихся, с использованием дистантного образования и интернет-технологий. Половину учебного года дети учатся в поселке в стационарной школе, а другую половину года кочуют с родителями. Учитель часть времени находится на оленеводческой базе, один из домиков которой приспособлен под школу, остальное время перемещается со стадом. В разновозрастном коллективе педагог выполняет разные функции: учителя начальной школы, тьютора, навигатора. Формы сообщения с базовой школой: периодические консультации, ежемесячная проверка заданий учителями-предметниками и получение новых, радиосвязь, в перспективе — интернет-коммуникации. Опыт Оленекского района показывает, что создание кочевых школ требует дифференцированного подхода, индивидуальных образовательных, профильных и профильно-ориентированных программ, особого учебно-методического обеспечения (легкие по весу, яркие по цвету, разделенные по четвертям учебники, звуковые приложения и электронные варианты пособий), а также специальной подготовки учителя, который должен владеть разными функциями и специальностями, основами знаний в области этнопедагогики и этнопсихологии, родным языком малочисленного народа Севера.

Преодоление сельской школой известной изолированности, которая обостряется в этих условиях, связано с использованием кооперации, сетевых форм взаимодействия.

К рассматриваемому типу образовательных систем относится и переживающая сегодня второе рождение школа полного дня. Она имеет достаточно широкие социально-педагогические функции, включая программную и непрограммную образовательную, технико-трудовую, общественно-организационную, эстетическую, физкультурно-спортивную, уход за детьми. Школа открыта для детей не только в течение полного дня, но и все дни недели, весь год. У нее гибкий режим, учитывающий интересы детей, семейную ситуацию, возможности учителей и специалистов внешкольных и культурно-просветительских учреждений и т.д. Вместе с тем распространение школ полного дня на основе имеющихся теоретических и опытно-экспериментальных моделей (исследования Э.Г. Костяшкина, А.Ф. Иванова) происходит, во всяком случае сегодня, только в средней школе. Это ограничение естественно, поскольку в основной школе, как правило, не только отсутствуют необходимые для создания школы полного дня учебно-материальные и кадровые условия, но и обрывается программа развития, рассчитанная на дифференцированную, но взаимосвязанную деятельность младших, средних и старших школьников.

Исследование сельских и городских вариантов школ полного дня в разных регионах страны позволяет сделать вывод, что дан-

ный тип школы наиболее целесообразен при «среднем» уровне развития социокультурной среды (не в ярко выраженном культурном центре, но и не в глухой деревне); при наличии сложной семейной ситуации (большой занятости родителей, ненормированности труда, преобладании неполных семей и т.п.).

Наиболее перспективно развитие таких школ в средних по масштабам городах, районных центрах, а в сельской местности — на крупных центральных усадьбах развивающихся хозяйств, в поселках, где распространен вахтовый метод работ.

Фактически эта школа тяготеет к интернатному типу, хотя и не является в полном смысле интернатом — дети ночуют дома.

2-й тип — организационно-педагогические системы, которые наряду с общеобразовательной включают различные специализированные школы, дошкольные и внешкольные учреждения разного профиля. К данному типу относятся разнообразные школы-комплексы (учебные, учебно-воспитательные), организующие образовательный процесс на основе общего плана, скоординированного расписания занятий, гибкого режима и обеспечивающие возможность разностороннего развития детей и подростков. Общеобразовательная школа является в таком комплексе ведущим звеном. Управление осуществляется, как правило, коллегиально, например советом директоров школ с периодическим привлечением участвующих в деятельности комплекса представителей хозяйств, предприятий, местной общественности.

Данный тип школы возник в начале 1970-х годов в Белгородской области и за это время получил значительное распространение. Он главным образом ориентирован на село, т.е. это один из возможных вариантов собственно сельской школы, организации образования в сельском районе. Фактически такого рода комплексы и создаются для преодоления ведомственной разобщенности разных социальных учреждений (образования, культуры, спорта и т.д.) в сельской местности, для компенсации разреженности социокультурной среды. За небольшим исключением действующие комплексы располагаются в больших селах, на центральных усадьбах хозяйств с относительно развитой социальной инфраструктурой. Имеет место и ряд модификаций сельских школ-комплексов, таких как комплекс «кочевая школа — кочевой детский сад» (село Харьялаах, Якутия), малокомплектная трудовая школа-комплекс в условиях Севера (село Тэхтюр) и др.

3-й тип — сеть общеобразовательных школ (начальных, основных, средних), связанных программой, расписанием, режимом работы со специализированным центром определенного профиля обучения.

К данному типу относятся такие организационно-педагогические системы, как центр эстетического воспитания, физкультурно-спортивный, компьютерный, этнокультурный и другие центры (около 15 видов). Во всех случаях школа передает какую-то из своих образовательных функций в специализированный центр, имеющий базу и педагогические кадры для более углубленной и эф-



фактивной подготовки учащихся в определенной сфере деятельности.

Имеются городские, сельские и смешанные варианты данного типа образовательных систем (например, городской центр эстетического воспитания, имеющий сельские филиалы). Встречаются ситуации, когда маленькая сельская школа организует определенные виды деятельности для больших городских школ, например в области информатизации образования, имея для этого, как ни парадоксально, больше свободного времени и возможностей, чем крупная городская школа, в области экологического образования, организации спорта и туризма, в сфере педагогики сотрудничества и др., беря на себя функции своеобразного образовательного центра.

Система «школа — специализированный центр» способна реализовывать дифференцированные потребности школ в развитии той или иной деятельности, включать как городские, так и сельские школы, как полные средние, так и основные и начальные. Вместе с тем этот нетрадиционный тип школы порождает ряд противоречий, например между активизирующимися познавательными потребностями учащихся в процессе по-новому организуемой деятельности в специализированном профильном центре и традиционной практикой работы в других направлениях, между опытом работы специалистов центра и школьных учителей. Противоречия эти преодолимы в ходе постепенной эволюции, становления и развития новой образовательной системы.

4-й тип отличается от предшествующих с точки зрения лежащей в его основе «образовательной парадигмы», способа организации деятельности школы и других социальных институтов. Это принципиально нешколоцентрическая система. Общеобразовательная школа выступает здесь лишь одним из равноправных звеньев (элементов) более широкой социально-образовательной системы (сферы). Сегодня возможны и проходят стадию становления как чисто городские, так и регионально-территориальные прототипы данных систем.

Один из городских и муниципальных вариантов — учебно-научно-производственное объединение, или модель «города-воспитателя» Е.Б. Куркина, в Урае Тюменской области. Суть этой системы в том, что педагогически организуется не отдельный вид деятельности школьников (или даже комплекс деятельности), а их целостная жизнедеятельность в системе социальных, производственных, культурных отношений города (района). Объединение включает общеобразовательные школы, дошкольные и специализированные внешкольные учреждения разного типа (бывший дом пионеров, станция юных техников и натуралистов и т.п.), технико-трудовой комплекс, мастерские, УПК, небольшой завод местной промышленности, свой фирменный магазин и т.д. В этом объединении школа перестает быть фиктивным центром воспитательной работы, сосредоточивает усилия на учебном процессе, на переводе учащихся из одной сферы деятельности в другую, на духовном

наставничестве. Управляет объединением коллегиальный орган — совет директоров учреждений, в который входят и учащиеся, и представители общественности города или района. Объединение имеет прямой выход на областные органы управления или республиканское министерство. Опытно-экспериментальная модель учебно-научно-производственного объединения ориентирована на средний по масштабам город (50–100 тыс. жителей).

Территориально-региональные варианты подобного типа нешколоцентрических систем отрабатываются в Яранском районе Кировской области, Лабинском районе Краснодарского края. Яранская модель базируется на идее локальных воспитательных систем, школьных содружеств — объединений по территориальному признаку нескольких находящихся недалеко друг от друга сельских школ и других учреждений (прототип образовательной сети). Смысл содружества — в совместном решении проблем обучения, воспитания, повышения квалификации учителей и др., которые отдельная малокомплектная школа решить не в состоянии. Хотя в центре каждого содружества находится основная школа, объединяющая вокруг себя остальные, и с организационной точки зрения система может быть отнесена ко 2-му типу, взаимосвязь разных содружеств района, расширение их взаимоотношений с другими социальными институтами объективно ведут дело к созданию системы нешколоцентрического типа. В Лабинском районе Краснодарского края в 1990-е годы осуществлялась специальная программа, в которой система образования, включая различные инновационные общеобразовательные учреждения села, оказывалась механизмом решения не только собственно учебных, образовательных задач, но и проблем сельского хозяйства, промышленности, медицины, транспорта, связи, систем экономической безопасности — т.е. переустройства и саморазвития района.

К этому же типу школы относятся разнообразные социально-педагогические комплексы, развивающиеся в ряде регионов страны. Эти комплексы формируются в условиях определенной социально-педагогической среды (молодые родители — специалисты, высокий культурный потенциал, оригинальные учреждения социальной сферы). В этих условиях школа проектируется и создается как часть более широкой социокультурной системы (сферы), развитие которой и есть цель социально-педагогического комплекса. Последний не является чисто городской моделью. Его зачатки обнаруживаются и в сельской местности, но только там, где имеет место относительно высокий уровень развития социокультурной среды.

В северных районах страны образовательные системы нешколоцентрического типа также существуют в разных видах и формах. В Якутии, например, сегодня интенсивно развиваются разнообразные образовательные сети. Известно, что одна из основных характеристик сетевого управления — децентрализация и отсутствие единого центра принятия решения. Поэтому всякого рода «центризм», в том числе школьный, образовательной сети объек-



тивно не свойствен. Кроме того, на практике в сеть включаются не только школы, но профессиональные учебные заведения, учреждения культуры, муниципальные органы. В Якутии по мере развития сетевой организации образования начали формироваться сети второго, третьего порядка — управленческие (сеть школьных округов республики), общественно-образовательных объединений граждан (попечительские сети, управляющие общественные советы, ассоциации родителей, некоммерческих организаций), «проектные сети» по созданию новых сетей. Во многих из них участвует сельская школа, но все это нешколоцентрические системы.

С другой стороны, современные общественные и образовательные процессы ведут к тому, что и в отдельных локальных населенных пунктах, селах начинают складываться культурно-образовательные сообщества и формы образования, которые по самому своему характеру трудно назвать школьным центром. Например, в селе Баяга Таттинского района сформировались две параллельные образовательные системы. Одна — обычная школьная, а другая — действующая на совершенно других принципах, ценностях и технологиях. Эта вторая система представляет собой совокупность школ народных мастеров, умельцев, которые составляют половину местного населения; обучение в этих разнообразных мастерских проходит большинство детей. Это не внеурочная деятельность школы, это именно параллельно выстроенная общественно-сельская, предпрофессиональная и профессиональная народная школа. И сегодня она уже активно взаимодействует с обычной общеобразовательной школой, и в этом взаимодействии начинает складываться нового вида образовательная система.

5-й тип — это общеобразовательная средняя школа, включающая специальную. Традиционные спецшколы — это школы с углубленным изучением отдельных предметов, специализированные языковые, физико-математические и другие школы. В действительности данный тип школы шире, в его рамках возможны различные модификации (средняя школа с филиалом профессионального училища, разного рода специализированными курсами для детей и взрослых).

Развитие систем данного типа предполагает тщательный отбор специальных школ, которые могут включаться в общеобразовательную, поэтапность их создания, разнообразие форм (очно-заочные школы старшей ступени, использование средств массовых коммуникаций — специальных телевизионных программ, видеотехники, тиражирования опыта лучших педагогов).

В настоящее время в связи с массовой организацией профильного обучения данный тип школы становится доминирующим. Не только в городе, но и в сельских районах появляются разные модели как внутришкольной профилизации, так и сетевой организации профильного образования. К реализации данной функции подключаются учреждения начального и среднего профессионального образования, дополнительного образования, учреждения культуры, работодатели, центры занятости. Отрабатываются разные вари-

анты организации предпрофильного и профильного обучения не только на базе отдельной сельской школы или сети школ, но и в специальных районных центрах профильного обучения, в УПК, институтах усовершенствования учителей, в заочных школах, загородных лагерях. Таким образом, потребности конкретного решения задачи вызывают на практике трансформацию данного типа школы, появление новых видов и вариантов.

6-й тип по способу соорганизации деятельности школы и других социальных институтов противоположен предшествующему. Сюда относятся так называемые базовые школы высших учебных заведений и предприятий (школы при Сельскохозяйственной академии им. Тимирязева, объединении «Южкзбассуголь», Красноярском университете и др.).

Предприятия, организации, учреждения — не просто шефы. Школы могут находиться на их балансе; преподаватели являются штатными сотрудниками института, объединения; образовательные учреждения работают по определенным программам, ориентированным на социокультурные и профессиональные потребности развития конкретного социального института. Зародыш этих школ появился в сфере интеграции науки и производства давно («завод-вуз»), но в современных условиях такой тип школы получил новые модификации. Такая школа представляет собой одну из предпосылок преобразования ведомственных систем управления образованием, формирования новых государственно-общественных механизмов развития школы.

7-й тип — образовательная сеть. Этот тип организации и самоорганизации образовательных систем появился в практике лишь 10–15 лет назад, но получает все более широкое распространение. Сетевые формы самоорганизации образования требуют в силу их особой значимости отдельного и подробного рассмотрения¹. Здесь лишь напомним ключевые характеристики сетевого образования: образование — не вертикальная, иерархически организованная система, а горизонтальная самоорганизующаяся сеть; в сети нет организаций и «организованностей» в традиционном смысле, первичной клеточкой объединения выступает общность, сообщество; узлы сети — не унифицированные образовательные учреждения или стандартизированные программы, а оригинальные модели, авторские школы, вариативные курсы; сеть строится не на похожести образовательных инициатив, а на возможности их вклада в разрешение определенной социокультурной проблемы («неключевые компетентности»); в сети несравнимо быстрее, чем в традиционной системе, распространяются инновации; сеть помогает вскрыть закономерности и спроектировать формы и механизмы развития обычной массовой школы². В настоящее время на практике существует достаточно большое разнообразие сетевых

¹ Сетевым моделям организации образования в контексте социокультурного подхода будет посвящена отдельная статья автора.

² Цирульников А.М. Образовательная сеть вместе с управленческой вертикалью. См. в [4].



моделей организации и самоорганизации образования: школьных, муниципальных и межмуниципальных, имеющих разные формы, отражающих разные типы, профили и уровни деятельности.

Таким образом, в практике существует основанный на опыте ряд моделей организации образования. В процессе социокультурного анализа педагогический коллектив, сообщество осознают, с одной стороны, собственную ситуацию, вырабатывают определенные линии развития, стратегические ходы, ищут ключи к решению проблем, а с другой — оказываются в поле выбора моделей образовательных систем. Подчеркнем: речь идет о *культурном поле* анализа разных моделей, вариантов решения проблем. Перед конкретными управленцами, коллективами, сообществами оказываются модели разных типов и видов. Они опробованы в разных ситуациях и дифференцированы для разных типов районов и населенных пунктов, с разным уровнем социальной инфраструктуры и коммуникаций. Одни оказались хороши в райцентре, другие — в малой деревне, третьи — на севере, четвертые — на юге, в бывшем очаге культуры или в потенциальном.

Разумеется, данные характеристики не задают жестких ограничений. Решение все равно принимает конкретная группа людей, занимающихся развитием образования в данном месте. С учетом всех факторов, обстоятельств эти люди, анализируя множество известных моделей, могут прийти к выводу: для нас лучше всего такая-то школа или система образования. Или ее комбинация с такой-то моделью. Или модификация таких-то и таких-то вариантов. Они могут прийти к выводу, с учетом всех обстоятельств, что в их конкретной ситуации, в данном уникальном случае нужной модели среди множества имеющихся нет. И надо создавать не имеющую аналогов, какую-то совершенно иную модель развития образования в данной местности.

Возможны разные решения. Но принципиально важно, что они не являются при таком подходе случайными. Принятие решения базируется на знании и опыте, диагностике и рефлексии, культурном поле анализа жизненных, образовательных проблем и опробованных на практике способов их решения.

В этом нас убеждает многолетняя исследовательская и практическая работа с управленцами и педагогами разных районов страны.

Так, в разных районах Республики Саха (Якутия) мы прорабатываем разные стратегии и модели развития школьного образования. В так называемых культурно-исторических улусах (Татта и др.) имеет место особая ситуация, при которой, с одной стороны, сохраняются глубокие культурные традиции, с другой — благодаря общественно-педагогическому инновационному движению, социальному партнерству, сетевому взаимодействию удается поднять уровень современного социокультурного фона школы. Это позволяет постепенно перейти от ситуации «бывший очаг культуры» к ситуации «культурный центр», точнее говоря, к сетевой версии этой ситуации, подразумевающей множественность культур-

ных центров, динамически взаимодействующих в сети населенных пунктов и образовательных учреждений района.

В бывших промышленных зонах, составляющих 25% районов республики, отрабатывается стратегия разделения административных и социокультурных функций райцентра, вынесения последних за его пределы и воссоздания в ряде мест, где для этого имеются необходимые географические, транспортные, историко-культурные условия, культурно-образовательных центров. Именно такая стратегия прорабатывается и реализуется, например, в Верхоянском районе, где административные, информационные и ряд других функций остаются в ведении органов власти и управления райцентра Батагай, а в географическом центре района, маленькой деревне Столбы (300 жителей, основная школа, музей, клуб, историко-культурные ландшафты, объекты, связанные с ГУЛАГом, и пр.) создается культурно-образовательный центр. Социокультурные функции развиваются и воссоздаются и в старинном Верхоянске, в ряде других населенных пунктов района.

В территориях, подобных Оленекскому эвенкийскому национальному району, где, с одной стороны, происходит возрождение малочисленного народа Севера, а с другой — встает ряд старых и новых социальных вызовов (в их числе «второе пришествие» добывающей промышленности), реализуется программа, модельная для районов данного типа. Ее суть — формирование муниципальной системы образования как средства образовательной поддержки социально-экономического развития района. В населенных пунктах, удаленных от райцентра на расстояние от 300 до 600 км, отрабатывается ряд перспективных, достаточно автономных моделей организации учреждений образования, в то же время объединенных в муниципальную сеть. Среди них: проект кооперации сельских образовательных учреждений с производственными структурами по созданию новых рабочих мест (поселок Оленек); модель «образовательное взаимодействие сельских образовательных учреждений и Нижнеленской экспедиции по организации дуального образования» (село Жиринда); проект «агрошколы в циркумполярной зоне» (село Эйик); модель «образовательное взаимодействие кочевой и базовой школ по сопровождению индивидуальных образовательных траекторий учащихся с использованием интернет-технологий» (село Харыялах) и др. Конкретные организационно-педагогические решения выросли из углубленного анализа собственной ситуации, осознания ключевых образовательных проблем и разработки оригинальных и жизнеспособных стратегий развития, что отразилось и в общественной оценке школ района (грант нацпроекта «Образование», статус ФЭПа, включение в проект ЮНЕСКО).

Таким образом, метод социокультурной ситуации помогает продуктивно решать проблемы развития образования в территориях.

В заключение данного раздела отметим, что описанный подход имеет очевидные аналоги в мировом опыте.



Например, в Китае образовательная реформа потребовала разработки дифференцированных стратегий развития регионов в зависимости от специфики и уровня их развития (развитые приморские регионы, центральные регионы), создания региональных образовательных моделей, отличающихся не только по темпам распространения образования, но и по структуре (образовательные модели экономически сложившихся зон, наукоемких городов, открытых экономических зон). По мере продвижения Китая в информационное общество реализация первоначальной стратегии «правильных приоритетов», концентрация усилий, людских и материальных ресурсов государства на прорывных направлениях (приморские провинции, программа «100 вузов на мировой уровень» и т.п.) привели к усилению различий между регионами, контрастам в уровне образования, что потребовало коррекции образовательной политики. Возникла другая стратегия: стимулирование отстающих провинций, различные меры преодоления межрегиональных разрывов (государственный проект распространения обязательного образования в бедных и испытывающих трудности регионах, проект «Надежда» предусматривают договоры об обмене преподавателями и директорами школ между процветающими и менее развитыми провинциями, отправку лучших учителей на работу в бедные регионы, целевой набор студентов, сотрудничество вузов). Вместе с тем китайцы учли выводы, вытекающие из докладов ЮНЕСКО о научно-техническом развитии разных стран, свидетельствующие о том, что на современном этапе бедность регионов вызвана прежде всего их отсталостью в образовании. Опираясь на двадцатилетний опыт рыночных преобразований в КНР, показывающий, что государственным регулированием межрегиональный разрыв в образовании не преодолеть, китайское руководство выработало иной путь: отказавшись от прежней модели «вливания крови», оно пошло по пути превращения самих бедных регионов в «кроветворный орган» путем создания оптимальной для местных условий структуры образования и повышения его эффективности.

Наконец, эволюция образовательной политики в Китае сделала еще один шаг: в конце 1990-х годов государство отказалось от организации в каждой провинции замкнутой и самодостаточной системы образования, приступив к созданию взаимодополняющих моделей [1].

Мы позволили себе привести обширный фрагмент исследования образовательных реформ в Китае, чтобы показать: тот путь, который нащупывается в России и наиболее ярко представлен в якутском опыте, очень близок китайским преобразованиям. Даже в частности: та же, по сути, диагностика социокультурных ситуаций в разных местностях и районах, выбор дифференцированных стратегий и моделей развития, создание взаимодополняющих сетевых моделей в образовании и т.д. На локальном уровне, в опыте районов, региона мы делаем то же, что китайцы делают на уровне государственной политики страны.

Это еще раз убеждает нас в продуктивности и перспективности реализуемого подхода.

5. Перспективы использования метода

Анализ социокультурной ситуации качественно повышает обоснованность и продуктивность проектных и управленческих решений, связанных с осуществлением педагогических инноваций, развитием школьного и других видов образования в территориях. Благодаря использованию метода социокультурного анализа удастся найти оптимальные решения для сохранения и развития малочисленных сельских школ, для организации образования в удаленных от культурных центров районах Севера, Сибири и Дальнего Востока, сделать продуктивными инновационные процессы в провинциальных малых городах средней полосы России. Речь идет не только о решаемых с помощью социокультурного анализа организационно-педагогических проблемах. Не менее важно, что вырабатываемые решения отражают жизненные, а не просто педагогические проблемы конкретного сообщества, затрагивают зачастую ключевые вопросы социума, формируют и реализуют механизмы влияния образовательных систем на социально-экономическое развитие территорий (запуск и образовательное сопровождение локальных социально-экономических инициатив, создание новых рабочих мест, внедрение специально подготовленных местных кадров в инфраструктуру добывающей и других видов промышленности, от которых напрямую зависят местная экономика, экология и судьбы людей).

В то же время многолетняя работа в регионах показывает, что столь необходимая для развития образования и территорий практика социокультурного анализа сегодня во многом базируется на энтузиазме отдельных педагогов и управленцев. Она осуществляется в основном в рамках общественной ассоциации инновационных школ, на региональных экспериментальных площадках, благодаря нашим личным контактам с руководителями региональных и муниципальных органов управления образованием. Обучение методам социокультурного анализа происходит в значительной мере стихийно, в процессе самообучения по имеющейся литературе, на эпизодических авторских семинарах, в ходе педагогических экспедиций в территории, проведения педагогических ярмарок и т.д. Система специального и целенаправленного обучения методу анализа социокультурной ситуации отсутствует, в настоящее время в стране количество людей, способных профессионально обучить данной практике, можно сосчитать по пальцам одной руки, ее распространение ограничено физическими возможностями носителей опыта. В практике деятельности органов управления образованием, в работе методических служб отсутствует специально организованный институт, который можно было бы назвать *экспертной группой социокультурного анализа в образовании*.

Формирование такого института в особенности необходимо при создании инновационных комплексов в системе образования, проработке перспективных стратегий и конкретных форм и ме-



ханизмов ее развития. Необходимо обобщить и распространить в разных районах страны уже накопленный опыт, издать учебные пособия, подготовить кадры, организовать группы социокультурного анализа, проектирования и сопровождения инновационных процессов на региональном, муниципальном и школьном уровнях. Сегодня при поддержке Министерства образования и науки РФ, руководителей ряда регионов начинается разрабатываться соответствующий проект. Мы рассчитываем, что создание этого нового института, жизненно необходимого для социокультурной модернизации образования, окажется реальным.

1. Боровская Н.Е. Государство и школа. Опыт Китая на пороге III тысячелетия. М., 2003.
2. Восхождение. Из опыта экспериментальной работы Хара-Алданской школы Таттинского улуса Республики Саха (Якутия). Якутск, 2004.
3. Восхождение: шаг за шагом. Хара-Алданская средняя школа. Якутск, 2006.
4. Российское образование. Сетевой подход. М.; СПб., 2003.
5. Цирульников А.М. Вариативная организация и развитие сельской школы. М., 1994.
6. Цирульников А.М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб., 2007.
7. Цирульников А.М., Аверкин В.Н. Теоретические проблемы регионализации образования. Великий Новгород, 1997.
8. Цирульников А.М., Аверкин В.Н. Управление вариативными образовательными системами. Великий Новгород, 1999.

Литература
