

---

## 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 политссыльных — 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 развития<sup>1</sup>, 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-

<sup>1</sup> Например, ежегодно затопливаемая 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 профиликации 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 — киббуцах, 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 образования<sup>1</sup>, 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.

<sup>1</sup> 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, охотников, 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 Тэштюр) 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 рассмотрения<sup>1</sup>. 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 школы<sup>2</sup>. В настоящее время на практике существует достаточно большое разнообразие сетевых

<sup>1</sup> Сетевым моделям организации образования в контексте социокультурного подхода будет посвящена отдельная статья автора.

<sup>2</sup> 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

---