

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.01

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗА ШКОЛЫ БУДУЩЕГО (рубеж 80–90-х годов XX – начало XXI века)

В.А. Ершов¹, А.В. Климина²

¹Тверской государственной университет

²Московский психолого-социальный университет, г. Брянск

Посредством ретроспективного анализа выявлены социокультурные детерминанты актуализации проблемы формирования образа школы будущего, раскрывающие причинность направленности эволюции представлений о миссии школы в современной России.

Ключевые слова: *детерминация, детерминизм, образ школы.*

Развитие рационального, научного знания предполагает раскрытие и исследование движущих сил, причин, а также факторов, влияющих на эволюционные изменения окружающего мира, что предопределило появление теорий детерминизма, призванных объяснить взаимосвязь и взаимозависимость духовных и материальных явлений.

В настоящее время сложилось некоторое многообразие теорий детерминизма, которые используются авторами для решения конкретных исследовательских задач. Исходя из ведущей, по мнению исследователей, группы детерминант, можно выделить географический детерминизм (Шарль Луи Монтескье, Л.И. Мечников); материалистический (экономический) детерминизм (К. Маркс, Ф. Энгельс, П. Лафарг), идеалистический (культурный) детерминизм (М. Вебер, П. Сорокин). При акцентировании доминирования одного или нескольких ведущих детерминант, определяющих развитие общества в целом или его отдельных институтов, исследователи соответственно выделяют монистический или плюралистический детерминизм.

Наряду с развитием идей предопределенности общественных и иных явлений вплоть до оформления положений «жесткого» (лапласовского) детерминизма стали озвучиваться идеи индетерминизма (Б. Рассел, Х. Рейхенбах, Ф. Франк), в рамках которого отрицается объективность причинных связей (онтологический индетерминизм), а также ставится под сомнение познавательная ценность причинного объяснения в науке (методологический индетерминизм). Одной из основополагающих посылок

индетерминизма является тот факт, что воля человека является автономной силой. Следовательно, принципы причинности не применимы к объяснению человеческого выбора и поведения. Сторонники теории индетерминизма значительно ограничивают сферы применения положений теории детерминизма и не считают, что она может быть использована для объяснения всех процессов и явлений окружающего мира.

Таким образом, теории детерминизма опираются на ключевую идею о взаимообусловленности и взаимосвязанности всех фактов окружающего мира, на методологическое положение о всеобщей причинности. К числу основных категорий детерминизма принято относить причины и следствия, отношения, связи, взаимодействия, необходимость, случайность, условие, обусловленность, возможность, действительность, невозможность, вероятность, закон, детерминация, причинение, функция, связь состояний, корреляция, предвидение [1]. Исследователи отмечают, что в рамках теории детерминизма главной стороной детерминации является причинность. Не вызывает сомнения и тот факт, что понимание сущности детерминации чрезвычайно важно для темпорологии. Авторы подчеркивают, что детерминизм является наиболее значимым научным инструментом объяснения и предвидения будущего, представления о механизмах появления новых свойств, характеристик педагогических феноменов в их развитии, в том числе и образа школы будущего.

Научная практика выявления детерминант развития педагогических феноменов является весьма распространенной. Определение детерминант позволяет исследователю педагогических явлений изучить имманентную логику их историко-культурной эволюции и вместе с тем создает предпосылки к прогнозированию их развития в ближайшем и отдаленном будущем. Следовательно, лишь опираясь на идеи теории детерминизма, можно целостно осмыслить актуализацию проблемы построения образа школы будущего.

При анализе социокультурных детерминант следует избегать подходов, основанных на «жестких» моделях детерминации, которые принято называть «лапласовскими». Пьер-Симон Лаплас был сторонником абсолютного детерминизма. Мыслитель подчеркивал, что «если бы какое-нибудь разумное существо смогло узнать положения и скорость всех частиц в мире в некоторый момент, оно могло бы совершенно точно предсказать все события вселенной» [2]. Следовательно, «траектории» эволюции педагогических идей, согласно Лапласу, уже предопределены и задача исследователя лишь выявить данные траектории.

Мы считаем целесообразным избегать фаталистических проектов развития образа школы в настоящем и будущем. Важно понимать, что

свобода воли позволяет изменять, подчас кардинально, направленность эволюции педагогических и иных явлений. Следует исходить из того факта, что феномены окружающего мира, в том числе и педагогические, могут быть или необходимым, логичным продолжением эволюции, или результатом случайного сочетания обстоятельств. В первом случае мы можем говорить о действии законов и закономерностей, которые актуализировали проблему построения образа школы будущего в рассматриваемый период. Во втором случае – о стечении обстоятельств, которое подтолкнуло исследователей к формированию представлений о возможных и актуальных вариантах школы в определенной перспективе.

Акцентируя социокультурные детерминанты актуализации проблемы построения образа школы будущего, следует обратить внимание на факторы, которые связаны с внутренней логикой развития данного образа в педагогической науке и школьной педагогической практике. При этом следует выделить как общие социокультурные детерминанты, которые определяют направленность развития большинства или всех социальных и духовных феноменов в самой широкой их трактовке, так и особенные, оказывающие влияние прежде всего на актуализацию проблемы построения образа школы будущего на данный момент времени.

В качестве общих социокультурных детерминант внутреннего характера необходимо назвать общие закономерности развития социальных феноменов: динамичность и необратимость изменений, направленность, причинность, стремление к целостности, открытость [3, с. 514–518]. В контексте исследуемой проблемы важно подчеркнуть, что при актуализации построения образа школы будущего исследователи и практики не могли не учитывать факт динамичности школы как социального явления. Необходимо понимать, что школа не является статичным явлением. Следовательно, и образ школы не может рассматриваться как статичный со всеми вытекающими последствиями: возможные направления изменений, темпы и характер изменений (количественные или качественные). Вместе с тем не существует никаких гарантий, что в ближайшей или отдаленной перспективе изменения, происходящие со школой как социальным институтом, приведут к ее прогрессивному развитию. Динамика всегда предполагает риск регрессивных изменений, которые будут иметь негативный эффект в ближайшем или отдаленном будущем.

Таким образом, с одной стороны, встает проблема построения перспективных моделей развития школы, исходя из реальных, сегодняшних тенденций развития взглядов на школу, для выявления возможных рисков деградации данного социального института. С другой стороны, актуализируется значимость построения моделей

желаемого будущего в переломных исторических ситуациях, к которым следует отнести рассматриваемый период. Именно при появлении перспектив реформ исследователи традиционно проявляют повышенный интерес к инновациям и экспериментам, к разработке моделей, желательных и актуальных, по их мнению, образовательных систем.

Следовательно, при отсутствии желательного, научно обоснованного образа школы будущего в любой исторический период развития общества в целом и образовательной системы в частности теряется понимание вектора научных исследований, государственной политики в сфере образования, а также практической педагогической деятельности.

Актуализация проблемы построения образа школы будущего связана с фактом неповторимости и необратимости изменений социальных феноменов, в том числе и школы. На каждом этапе своего развития школа приобретает некоторые уникальные черты, которые не были ей присущи ранее. Вместе с тем очевидно, что при построении образа школы будущего авторы исходят именно из ее современного уникального состояния. Следовательно, образ школы будущего не только не может быть статичным, но и должен быть уникальным в каждый конкретный этап развития общества, отвечающим его реалиям на данный неповторимый момент времени, находящимся в определенном «резонансе» с современным ее состоянием. Авторы справедливо отмечают, что неповторимость социально-культурной, экономической и политической ситуации предопределяет неповторимость формирующихся и развивающихся в данный момент идей и образов, в том числе и образа школы будущего.

Опираясь на факт естественной динамичности образов и идей, следует отметить, что актуализация проблемы образа школы будущего в рассматриваемый период связана с необходимостью разработки показателей, относительно которых направленность изменений в образе школы можно оценить как прогрессивную или как регрессивную. Проблема направленности эволюции образов является одной из ключевых для нашего исследования. Однако и одной из самых трудноразрешимых.

Исходя из традиционных подходов к оценке направленности эволюции социальных явлений, можно утверждать, что в случае прогрессивного развития образа школы происходит его поступательное изменение от простого к более сложному, от менее совершенного к более совершенному. Если же развитие образа носит регрессивный характер, то происходит упрощение феномена, его деградация, возвращение к отжившим формам и структурам. Вместе с тем встает проблема критерия прогрессивного развития образа школы.

В контексте различных научно-педагогических парадигм предлагаются различные, подчас противоречащие друг другу критерии прогрессивного развития образов школы будущего. Так, в контексте либеральной парадигмы в качестве универсального критерия может быть назван детоцентризм, а также степень свободы учащегося как условия для его самореализации. Если же исходить из ценностей авторитарной парадигмы, то универсальным критерием прогрессивного развития образа школы следует считать степень соподчиненности всех субъектов образовательного процесса, которые способны к функционированию в рамках, строго определенных инструкциями. Более подробное рассмотрение проблемы критериев прогрессивного развития образа школы требует своего отдельного исследования. Вместе с тем в контексте нашей работы обращение к проблеме данного критерия считаем необходимым.

Исследуя социокультурные детерминанты актуализации проблемы построения образа школы будущего, необходимо исходить из того факта, что любая социальная система в логике своей эволюции обязательно стремится к восполнению недостающих элементов, т.е. к целостности. Так называемые живые, развивающиеся системы обязательно достигают собственной завершенности или стремятся к ней. Следовательно, формируемые образы школы будущего неизбежно находятся в динамике, которая определяется тем, что именно на данный период времени в педагогической науке и практике рассматривается как явление целостное.

Не вызывает сомнения и тот факт, что образ школы будущего в любой период развития педагогической науки следует рассматривать как открытый к взаимодействию с иными образами, определяющими представления о будущем. К данным образам следует отнести образ потребностей общества в ближайшей и отдаленной перспективе; образ социальных рисков, к преодолению которых необходимо готовить подрастающие поколения; образ ключевых социальных институтов; образ эволюции общества в целом и его отдельных институтов.

Итак, к детерминантам внутреннего характера, которые актуализируют проблему разработки образа школы будущего, следует отнести общие закономерности развития данного образа как такового: динамичность, направленность, причинность, стремление к целостности, открытость.

Переходя к анализу внешних социокультурных детерминант, следует подчеркнуть, что во многом образ школы будущего в некоторый конкретный момент времени зависит от уровня сформированности представлений об идеальном образе общественного и государственного устройства. Школа при этом традиционно рассматривается исследователями как значимый и органичный элемент

общественно-политической жизни и, следовательно, не только соответствующий актуальным вызовам современности, но и создающий условия для развития цивилизации.

В конце XX в. общественная и педагогическая мысль активно искали новые перспективные ориентиры для своего развития, которые позволили бы преодолеть кризис гуманитарной научной мысли в целом и педагогической в частности. Данный факт определил активизацию педагогического поиска нового образа школы будущего, что детерминировало появление инновационных для российской действительности идей, парадигм и образовательных практик нередко в контексте отрицания предшествующего опыта, в котором акцентировались лишь традиции авторитарной педагогики, а также научно необоснованного педагогического романтизма.

Вместе с тем педагогическая наука и практика осваивали новые для них образовательные подходы. Так, идеи демократизации, реализация которых осуществлялась в контексте реформирования политической системы, во многом определили потребность в формировании образа новой школы, воспитывающей активного члена гражданского общества, осуществляющего свою жизнедеятельность, опираясь на демократические ценности. Актуальность построения образа школы в толковании ее как демократического института была обоснована Б.С. Гершунским, А.А. Пинским, П.Г. Щедровицким, В.Ю. Криевским, М.М. Поташником, А.Г. Асмоловым, А.И. Адамским и др.

Однако понимание демократии как социально-политического явления требовало своего уточнения в контексте организации и осуществления учебно-воспитательного процесса. Причем процесс построения образа школы будущего в контексте демократических ценностей сталкивался с рядом барьеров: с недостаточной теоретической проработкой реализации демократических подходов в образовательном процессе; несформированностью демократической культуры у учителей, учащихся, родителей, административных работников; стремлением механического перенесения демократических традиций западной школы на российскую почву.

Реализация демократических принципов при организации и проведении процесса образования актуализировали обращение ученых и практиков к гуманистическим ценностям, которые представлялись как базовые для школы будущего. Советская школа в данный период рассматривалась как школа, лишенная видения человека в качестве главного субъекта образовательного процесса. Перед педагогической наукой была поставлена задача преодоления отчуждения учителя от ученика, ученика от учителя и от учебной деятельности и т.д.

Именно на рубеже веков активизировалось исследование наследия педагогов дореволюционной и послереволюционной России, а также русского зарубежья, результаты которого позволили не только лучше осмыслить достижения российской педагогической мысли, но и развить представления о желательном образе школы будущего. Авторы осуществляли новое прочтение работ К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, С.И. Гессена. Для педагогической общественности были вновь открыты имена педагогов-гуманистов, которые своими исследованиями опередили время, а также убедительно продемонстрировали в практической деятельности не только эффективность реализации гуманистических ценностей в воспитании человека, но и риски поверхностного отношения к проблемам внедрения гуманистических идей в педагогическую практику.

Представители отечественной гуманистической педагогики предложили ряд инновационных идей школы будущего. Известный педагог Ш.А. Амонашвили сформулировал положения «педагогики сотрудничества», в рамках которой решается задача сделать ребенка добровольным и заинтересованным соратником, «соратником, единомышленником воспитателей и учителей в его же обучении и воспитании» (Цит. по: [4, с. 307]).

Преодоления авторитарного педагогического прошлого В.А. Ситаров, В.Г. Маралов увидели во внедрении в образовательный процесс ценностей «педагогики ненасилия», ориентированной на решение задач по формированию и развитию личности, готовой к проявлению терпимости, к сотрудничеству, к уважению человека [5, с. 135–139].

Были актуализированы и нашли поддержку в педагогическом сообществе идеи «диалоговой педагогики» М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского, основными положениями которой является видение механизмов развития личности в диалоговом общении, основанном на равенстве партнеров по общению, эмоциональной открытости участников диалога и умении доверять друг другу [4, с. 307]. Значительное распространение в рассматриваемый период среди педагогов практиков получили идеи О.С. Газмана, который убедительно доказал значимость индивидуальной свободы для формирования и развития личности ребенка.

Таким образом, актуальность гуманистической трактовки смысла образования предопределила значимость формирования нового видения школы будущего как института, в котором в полной мере реализуются гуманистические ценности.

На рубеже столетий одновременно с новым ракурсом понимания человека как цели образовательного процесса педагогическая наука сталкивается с все более рельефно проявляющим себя фактором

формирования и развития личности ребенка – глубоким проникновением в жизнь каждого человека информационных технологий.

Значительные изменения информационного поля растущего человека, с одной стороны, создают новые предпосылки к повышению интенсивности и качества образовательного процесса. Предлагаемые учителю и ученику инновационные решения получения, систематизации, предъявления и хранения информации значительно усиливают информационное взаимодействие между учителем, учеником и информационной средой. С другой стороны, повышаются педагогические риски, связанные с отсутствием у ученика «иммунитета» к информационному мусору, с формированием «клипового мышления», с взаимопроникновением реальности и виртуальных миров и т.д.

В начале XX в. исследователи осознали необходимость построения образа школы будущего, которая решает задачи подготовки новых поколений к эффективной жизнедеятельности в информационном обществе, способных использовать информационные ресурсы для неслучайного личностного развития, преодолевая засорение информационного пространства.

Цивилизационные сдвиги информационного общества задают новые векторы развития образа школы будущего, требуют кардинального пересмотра сложившихся представлений о роли учителя и позиции ученика в динамично развивающейся образовательной среде. Вместе с тем следует понимать, что при построении моделей школы будущего авторы во многом опираются на сложившееся видение основных структурных элементов образовательного пространства школы, а также их функций. Таким образом, определенный консерватизм как самого института школы, так и его образов является неизбежным.

Развитие информационных технологий, а также расширение миграционных потоков создали предпосылки к становлению поликультурности современного общества в целом и коллективов школ в частности, что с начала XX в. детерминировало попытки построения образа школы будущего в контексте полиэтничного состава ученических коллективов.

Парадигма интернационального образования на рубеже веков переживала кризис и подвергалась обоснованной критике за жесткую идеологизированность учебно-воспитательного процесса. Осуществлялся активный научный поиск иной парадигмы подготовки подрастающих поколений к жизнедеятельности в полиэтничной среде (А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, В.В. Макаева, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова). Для исследователей стал очевидным тот факт, что

образовательная практика не имела необходимых ориентиров в разрешении проблем межнациональных отношений в пространстве школы. На протяжении последнего десятилетия в предлагаемых моделях школы будущего обязательно присутствует их полиэтническая характеристика, которая рассматривается и как условие личностного роста учеников, и как условие повышения социальных рисков.

Интеграция России в мировое сообщество в рамках процессов глобализации предъявила к школе новые требования, в частности требование соответствия организации образовательного процесса и его итога требованиям, изложенным в Болонской декларации. На рубеже веков актуализируется задача соотношения сложившихся подходов в организации школьного образования в России и европейских странах. Следует отметить, что интеграционные процессы имеют значимые для любого социального института, в том числе и для школы, последствия. Во-первых, при формировании некоторого интегрированного целого его компоненты неизбежно трансформируются, приобретая черты, значимые для интеграции. Во-вторых, в определенной степени особенности объектов и субъектов нивелируются в угоду новой целостности. В-третьих, изменения компонентов новой целостности носят необратимый характер. Следовательно, факт интеграции российской школы в европейское образовательное пространство ставит перед педагогической наукой ряд вопросов. Каким образом школа как социальный институт должна измениться, чтобы наиболее эффективно включиться в целостную европейскую систему образования? Какие последствия для национального образования будут иметь планируемые изменения? Чем национальная школа должна «пожертвовать» в угоду процессам интеграции? Возможна ли интеграция в рассматриваемом контексте без ущерба национально-государственных интересов России? Ответы на поставленные вопросы возможны лишь в том случае, если исследователи выстроят образ российской школы, интегрированной в единое европейское образовательное пространство, и смоделируют процессы ее функционирования в рамках функционирования российского общества.

Очевидно, что интеграционные процессы несут в себе не только возможности взаимообогащения народов достижениями своих культур, но и риски стирания социокультурных особенностей, которые наилучшим образом соответствуют национальному характеру и национальной ментальности. Вместе с тем нет полной уверенности, что предложенные в рамках болонского процесса образцы станут естественным продолжением эволюции национальной школы, а не усилят риски потерь тех уникальных характеристик российской системы образования, которые сложились естественным образом в рамках ее столетней эволюции.

Таким образом, актуальность построения образа школы будущего в рассматриваемый период была обусловлена необходимостью прогнозирования последствий ее трансформации в рамках интеграционных процессов образовательных систем Европы и России, а также профилактикой их возможных негативных последствий.

Новым явлением социально-экономической жизни России на рубеже веков становится переход к рыночным экономическим отношениям, что определило задачи школы, связанные с подготовкой подрастающих поколений к жизнедеятельности в условиях рыночной экономики. Традиционные подходы, реализуемые в учебно-воспитательном процессе, не соответствовали рыночной реальности. Широко распространенные в данный период принципы построения урока, основанные на репродуктивных моделях, вступали в противоречия с требованиями подготовки инициативного, самостоятельного индивида, способного эффективно реализовывать различные виды жизнедеятельности в условиях неопределенности рынка, а также готового нести ответственности за их результаты.

Для описания представлений о выпускнике школы будущего, исследователи используют понятия «конкурентоспособность», «компетенция», «саморазвитие», «профессионализм», «собственник», «потребитель», «работник». Более того, школа начинает восприниматься как институт, оказывающий образовательные услуги, что предопределило крен в отнесении школы к сфере услуг и, следовательно, создание предпосылок к коммерциализации образовательных институтов.

Феномен рынка предопределил усилия исследователей и практиков в постановке задач подготовки учащихся к успеху в конкурентной среде, что детерминировало построение новых моделей образовательного процесса, нацеленных на развитие у школьников самостоятельности, ответственности, способностей к принятию решений в ситуации неопределенности и к саморазвитию.

Однако теоретические исследования и социальная практика убедительно показали, что процесс построения постиндустриального общества в России с его необходимыми и неизбежными атрибутами: рыночная экономика, демократия, открытость, поликультурность, высокий уровень правовой культуры – имеет свои особенности и барьеры. Авторы делают вывод о том, что механическое перенесение европейской модели постиндустриального общества на российскую почву не только невозможно, но и имеет разрушительные последствия как для отдельной личности, так и общества в целом. Очевидно, что существует ряд особенностей ментальности основной массы населения России, без учета которых построение образа школы будущего не будет иметь ожидаемого результата.

Среди черт ментальности народов России традиционно называют разобщенность, низкую самодисциплину, неспособность к самоорганизации без подчинения и принуждения, правовой нигилизм, патернализм и подданнический тип культуры [6]. Причем означенные черты противоречат требованиям к личности постиндустриального общества, а также ставят проблему возможности построения российской школы в соответствии с европейскими стандартами. Таким образом, разработка образа школы будущего потребовала обращения к особенностям этнического самосознания и этнических культур народов России. Вместе с тем очевидно, что при всей консервативности ментальности народов она обладает определенной динамикой, которая может привести как к усилению общественных институтов, так и к их размыванию (Б. Гершунский, А. Олесюк, М. Ткач). В контексте исследуемой проблемы, необходимо подчеркнуть, что размывание стержневых ментальных характеристик народов приводит к кризису национальной культуры и государственности. Следовательно, при построении образа школы будущего важно учитывать не только общемировые тенденции в развитии образовательных институтов, но и ментальные особенности народов России, которые находят свое отражение в особенностях профессиональной ментальности педагогов как ключевых субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Разумовский О.С. Детерминизм [Электронный ресурс]. URL: http://www.chronos.msu.ru/TERMS/razumovsky_determinizm.htm
2. Детерминизм [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
3. Спиркин А.Г. Философия. 2-е изд. М.: Гардарика, 2008. 736 с.
4. Романюк Л.В. Гуманистическая педагогика // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 304–307.
5. Ситаров В.А. Насилие и ненасилие // Знание. Умение. Понимание. 2005. №1. С. 135–139.
6. Розов Н.С. Современный российский менталитет: разнообразие габитусов и направления изменений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosbalt.ru/rozov>

SOCIAL AND CULTURAL DETERMINANTS MAINSTREAMING IMAGE BUILDING SCHOOLS OF THE FUTURE

(line 80-90 of XX - beginning of XXI centuries)

W. Ershov¹, A. Klimina²

¹Tver State University

²Moscow Psychological and Social University

Through a retrospective analysis revealed sociocultural determinants update problems forming the image of the school of the future direction of causality reveal the evolution of ideas about the mission of the school in modern Russia.

Keywords: *determination, determinism, the image of the school.*

Об авторах:

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srka@mail.ru

КЛИМИНА Алла Валерьевна, канд. пед. наук, первый заместитель директора филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в городе Брянске