

КАКАЯ ШКОЛА НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ РЕБЕНКУ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Горшкова Т.В.¹, Коженовский М.В.¹

¹ ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», Москва, e-mail: tgor-a@mail.ru

В статье рассматривается современный этап развития российской образовательной системы. Авторы указывают на взаимосвязь основных проблем образования с состоянием общества в целом. Трансформация социокультурных институтов российского общества привела к изменению отношения государства к системе образования, внося в нее рыночную составляющую. Существующие критерии оценки качества деятельности образовательных учреждений приводят к появлению проблемы репрезентативности достигнутых показателей. В статье поднимается вопрос о различных подходах к дефинициям «ребенок», «современный ребенок», «современная школа», что приводит к формированию противоположных взглядов по вопросу о путях дальнейшего развития отечественного образования. Анализируя позиции сторонников различных моделей образовательных процессов, авторы указывают на существование латентного конфликта в педагогическом сообществе по поводу принципов и методов проведения реформы и ее результатов. Проведенный анализ позволил авторам прийти к выводу о необходимости смещения акцентов в деятельности государства с правового контролирования образовательной сферы на создание условий для ее функционирования. Конкретное воплощение в реальность моделей образовательных систем должно стать делом образовательных организаций, которые должны создавать образовательную среду, соответствующую определенному образовательному уровню и образовательной модели при сохранении методологических требований.

Ключевые слова: российская образовательная система, реформа образования, образовательные организации, образовательные модели, современный ребенок

WHAT KIND OF SCHOOL DOES A MODERN CHILD NEED?

Gorshkova T.V.¹, Kozhenovskiy M.V.¹

¹ Moscow Polytechnic University, Moscow, e-mail: tgor-a@mail.ru

In the article the modern stage of development of the Russian educational system is considered. The authors point out the relationship between the main problems of education and the state of society as a whole. The transformation of sociocultural institutions of Russian society led to a change in the state's attitude to the education system, introducing a market component in it. Existing criteria for assessing the quality of the activities of educational institutions lead to the appearance of a problem of representativeness of the achieved indicators. The article raises the question of different approaches to the definitions of «child», «modern child», «modern school», which leads to the formation of opposing views on the ways of further development of domestic education. Analyzing the positions of supporters of different models of educational processes, the authors point to the existence of a latent conflict in the pedagogical community about the principles and methods of reform and its results. The analysis allowed the authors to come to a conclusion about the need to shift the emphasis in the activities of the state from the legal control of the educational sphere to creating conditions for its functioning. A concrete embodiment of the models of educational systems in reality should be the work of educational organizations that must create an educational environment that corresponds to a certain educational level and educational model while maintaining the methodological requirements.

Keywords: Russian educational system, education reform, educational organizations, educational models, modern child

Одним из устойчивых трендов российского общественного дискурса начала XXI в. стал тезис о необходимости изменения социального института образования в соответствии с требованиями времени. Следствием этого стало проведение реформы образования, которая была юридически оформлена принятием Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Опыт прошедших пяти лет позволяет дать первые оценки проведенным

преобразованиям и предлагать дальнейшие пути развития отечественного образования. В связи с этим в средствах массовой коммуникации развернулась оживленная дискуссия по поводу будущего отечественного образования. В ее ходе ставятся вопросы о трудностях проведения реформы образования, пристрасно обсуждаются проблемы российской образовательной системы. Все участники дискуссии, отстаивая свою позицию, апеллируют к интересам и правам детей и, соответственно, к их родителям. Лейтмотивом стал вопрос о том, «какая школа нужна современному ребенку».

Целью данного исследования является выяснение причин диаметральной противоположности мнений, высказываемых по поводу реформы образовательной системы на основе исследовательской гипотезы о неопределенности самой постановки вопроса участниками дискуссии, что отражается на общественном мнении и приводит к тому, что дискутирующие часто говорят о совершенно разных предметах [2].

Материалы и методы исследования. В качестве исследовательского материала используется содержание электронных ресурсов, отражающих ведущуюся дискуссию, таких как сайты: pedsovet.su, newtonew.com/school, materinstvo.ru, и ряда других. Избранный метод исследования: структурно-лингвистический, связанный с анализом основных дефиниций, применяемых участниками дискуссии.

Сложности начинаются уже с определения самого понятия «ребенок». Этим термином, как правило, описывается человек в период его развития, который именуется детством. Расходясь в оценках временных границ данного этапа, представители различных этнических, национальных и культурных сообществ связывают прекращение детского состояния с завершением пубертатного периода. С точки зрения медицины и психологии ребенок является постоянно растущим и развивающимся организмом, проходящим возрастные этапы развития, которые отличаются морфологическими, физиологическими и психологическими особенностями.

Социология и педагогика рассматривают его не просто как живой организм, а как человека, проходящего первичные этапы социализации, самоопределения и личностного становления, субъекта обучения и воспитания, участника образовательного процесса и резонатора образовательного воздействия, отражающего состояние образования, а также всего общества и государственной политики в данной области в целом. С этой точки зрения ребенок одновременно и барометр положения в обществе, и его потенциальное будущее.

Решающую роль в определении исследуемого понятия играет юридический подход, который связывает его дефиницию с правовым статусом «несовершеннолетний». Он зафиксирован в Конвенции «О правах ребенка», Семейном кодексе Российской Федерации (ст. 54) и в Федеральном законе от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав

ребенка в Российской Федерации».

Однако данный подход не может устранить главного противоречия создаваемой им конструкции, что отражается и на состоянии общественного сознания, в том числе и родительского. Согласно формально-юридическим принципам человек в 17 лет еще ребенок, а по достижении им совершеннолетия, уже в 18 лет, может обладать всеми правами и обязанностями вплоть до призыва на военную службу, устав которой обязывает его в определенных случаях применять оружие. Право пытается устранить это противоречие путем введения понятия «дееспособность», устанавливающего различные ступени социализации ребенка.

Психологи используют для дефиниции понятия «ребенок» дифференцированное определение, которое базируется на перечне его основных эмпирических характеристик, характеризуя данным термином человека от рождения до возраста десяти лет. Следующую стадию человеческого развития они предлагают называть уже не детским, а подростковым периодом. Позитивной стороной описываемого подхода является достаточно подробно разработанное описание каждой стадии развития человека от рождения до достижения совершеннолетия, позволяющее формировать поэтапный процесс обучения и воспитания в сфере образования. Участники современных дискуссий о будущем школы эти нюансы игнорируют, что порождает противоречия между декларируемыми целями образования и средствами их достижения.

Ситуация усугубляется применением термина «современный ребенок». Как правило, он используется для констатации связи психических, физических и личностных свойств подрастающего поколения с чертами постиндустриального информационного общества.

Такой подход требует хотя бы минимального описания данных черт. Они сводятся в большинстве случаев к утверждению о раннем освоении современными детьми высокотехнологичных достижений. При их перечислении называются в основном вещи и явления, относящиеся к массовой культуре: компьютерным играм, интерактивным игрушкам, рекламным роликам и новинкам кинематографа. К этому можно добавить еще и электронные средства массовой коммуникации.

Технологический уклон в описаниях социокультурной среды раннего этапа формирования человека современного общества приводит к парадоксальным результатам. Педагоги, пытаясь создать обобщенный портрет современного ребенка, указывают на главное противоречие его формирующейся личности: сочетание информированности и зачатков критического мышления (эрудиция, любознательность, раскрепощенность) – с тем, что мешает развитию этих качеств: инфантилизмом, невротизмом, агрессивностью. Психологи констатируют наличие процессов замедления психического взросления детей и

подростков в настоящее время, указывая на необходимость коррекции методов обучения и воспитания детей на начальном этапе образования (или в младшей школе).

В качестве исследовательской модели, позволяющей раскрыть выявленную проблему, используется определение «клиповое сознание». Применение этой модели позволяет исследователям проблемы «современных» детей определять причины затруднений в установлении устойчивой коммуникации педагога и обучающегося (воспитуемого).

Исходя из логики технологизма, дефиницию «современный ребенок» можно трактовать как психолого-педагогическую проблему, источником которой является дефицит игровой детской культуры, а значит, и собственно детства. Выход, предлагаемый успешными практиками современного российского образования, заключается в принятии данной ситуации как нормальной и естественной, но требующей изменения вербальных и невербальных практик самих педагогов в направлении развития ситуационно-игровых форм обучения. Это находит выражение в теории и практике перманентной реформы собственно «школы».

Классическо-хрестоматийные определения термина «школа» отражают многообразие представлений о его содержании и сущности. Данная дефиниция употребляется для обозначения части социального института образования и социализации; системы общего образования; учебных заведений (общеобразовательных или специализированных); приобретения опыта, выучки и их результатов; практических приемов изучения или овладения чем-либо; направления в образовании, связанном с единством основных взглядов, общностью или преимуществом принципов и методов.

С начала 1990-х гг. произошла серьезная трансформация всех социокультурных институтов российского общества. Ее отражением в сфере образования стало официальное изменение отношения государства к институту школы и системе среднего школьного образования [3, с. 5]. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании» (далее – Закон № 273-ФЗ) понятие «школа» было заменено правовыми понятиями «уровень и вид образования». К пониманию образования как процесса и его результатов добавилась рыночная составляющая, а именно – «оказание государственных и муниципальных услуг», что превратило отношения государства и образовательных заведений в отношения «заказчик – исполнитель», что отразилось в требованиях к результатам процесса воспитания и обучения в ФГОСах и примерных образовательных программах.

Анализ положений Закона № 273-ФЗ позволяет сделать вывод о том, что основная цель государственного социального заказа к начальному, общему и среднему общему образованию – формирование типа личности, способной выполнять профессиональные функции определенного уровня квалификации или осуществлять творческую деятельность.

Это в определенной степени расходится с индивидуальными общественными запросами к школе, понимаемой не как процесс, а как традиционная форма удовлетворения потребности родителей в организации времени ребенка, обеспечивающая его подготовку к взрослой жизни. Такие запросы варьируются в диапазоне: получение образования – обеспечение комфортной среды – воспитание конкурентоспособной личности – исправление девиаций.

Итогом взаимодействий и взаимовлияния этих запросов стала реформа образовательных учреждений.

Система школьного образования трансформировалась в систему сложных взаимодействий государственных органов с образовательными организациями, родителями и детьми (обучающимися). Школы в этой системе становятся исполнителями договоров об обучении и воспитании с двумя видами заказчиков: государством и родителями. Сам заказ, принимая гражданско-правовой характер, продолжает оставаться в своей основе социальным заказом. Он обеспечивается обязательностью основного общего образования и правом ребенка на получение этого уровня образования. Отношения между сферой образования, обществом и государством окончательно принимают форму социального контракта. Для его выполнения школы из учреждений были преобразованы в образовательные организации, которые могут оказывать в том числе платные услуги. В отличие от учреждений организации имеют более открытую для внешних взаимодействий структуру, которая определяется их уставом, что позволяет включать в ее состав заказчиков процесса воспитания и обучения, быть более самостоятельными в привлечении ресурсов для своей основной деятельности и определении ее направлений. Новая организационно-правовая форма существования традиционной школы делает ее частью формирующегося рынка образовательных услуг, главным заказчиком которого выступает государство. Неясность (вариативность) деятельности человека по завершении программы общего образования в рамках современной образовательной организации, традиционно именуемой школой, повышает требования и претензии к школе и организации ее деятельности со стороны в первую очередь родителей ребенка.

Результаты исследования и их обсуждение

Вопрос о необходимости определенного типа школы в настоящее время приобрел нарративную форму изложения дискурса об условиях и моделях воспитания и обучения несовершеннолетних (детей и подростков) в информационную эпоху.

Отечественное педагогическое сообщество признало необходимым отказаться от информационно-репродуктивной (пассивной, директивной, догматической и т.д.) модели воспитания и обучения и перейти к модели развивающе-диалогового обучения ученика, основанного на лично ориентированном подходе к нему. Но перманентное

подчеркивание трудностей внедрения инновационных подходов в школьном образовании отражает латентный конфликт внутри педагогического и научно-педагогического сообщества по поводу принципов и методов проведения реформы образования и ее результатов. Материалы, представленные на образовательных сайтах, позволяют определить два основных подхода к выявлению источников имеющихся проблем. Сторонники проводимой реформы (как правило, из востребованных учебных заведений), критически оценивая отдельные документы и стороны внедренной образовательно-рыночной системы, делают акцент на качестве педагогической деятельности учебно-воспитательного состава современной школы, видя в нем главную причину затруднений.

Противники рыночно-информационной парадигмы развития образования критикуют саму реформу: от ее стратегических оснований до методики оценивания результатов (ЕГЭ).

Причиной остроты столкновений можно считать и неопределенность термина «востребованность» применительно к модели современного российского школьного образования. Его можно трактовать и как желательность, и как необходимость соответствовать определенным требованиям.

Для современного российского государства востребованность и желательность школы – различные по своему содержанию понятия. Первое определяется по количеству учеников на различных уровнях обучения (начальном, общем, среднем), что отражается в подушном принципе финансирования конкретной образовательной организации. Второе – по выполнению образовательной организацией образовательных стандартов и требований к лицензированию и аккредитации. В случае несоответствия каким-либо из этих условий образовательная организация может быть лишена права заниматься своей уставной деятельностью. На практике это отражается на повседневной деятельности государственных органов образования, сосредотачивающихся в основном на контролирующей деятельности и перекладывающих на школу задачи психологической и социальной коррекции поведения детей и подростков наряду с их прямыми образовательно-воспитательными функциями.

Являясь социальным заказчиком, российское государство желает от социального института школы формирования у «ребенка» личностных качеств участника рыночных отношений. Это проявляется в формулировании компетентного подхода к содержанию образования и в требовании применять активные методики обучения с обязательным упором на умение находить информацию и отбирать из нее то, что представляет практическую ценность и пользу для решения конкретных жизненных ситуаций.

Одновременно государство стремится обеспечить социальную стабильность, провозглашая принцип равных возможностей для получения образования и требуя от школы воспитания социально ответственной личности, которая должна сочетать такие черты, как

отсутствие социального иждивенчества, патриотизм, креативность и соответствие национальным культурным традициям. Сложности, возникающие при этом у непосредственных исполнителей, оцениваются представителями государства как недостатки образовательного школьного менеджмента, школьных образовательных программ и непрофессионализм педагогических работников. Критерием оценки качества деятельности образовательной организации для них становятся рейтинги, отражающие в основном два показателя: результаты ЕГЭ и активность обучающихся в конкурсах, олимпиадах различного уровня. Итогом становится появление проблемы репрезентативности достигнутых показателей. Острее всего она проявляется в критическом отношении к современным отечественным образовательным организациям и учебному процессу в них у родителей и самих школьников [4, с. 73]. В его основе лежат собственные приоритеты в представлениях о школе, которая продолжает восприниматься как традиционное образовательное учреждение. Это отражается в ранжировании типичных родительских требований к образовательным организациям: удобство территориального размещения, качество обучения и уровень достижений учащихся, качество педагогических кадров, которое определяется по способности доступно и интересно объяснять свой предмет, способность заинтересовать ребенка, современная организация самого учебного процесса и безопасность (комфортность) пребывания в школе. Вопрос о содержании самого учебного процесса становится второстепенным, но повышаются требования к внешним формам его организации.

Расхождения между требованиями государства и непосредственных потребителей образовательных услуг порождают сложную рефлексию у школьного менеджмента и педагогов. Менеджмент заинтересован в укрупнении образовательных организаций с их превращением в образовательные комплексы, включающие школы-ступени. Невозможность их размещения в одном здании, а часто и на одной территории, сказывается на логистике детей и несовершеннолетних, усложняя ее. Одним из средств компенсации этого раздражающего фактора становится предложение дополнительных привлекательных образовательных услуг, не обязательно платных (кружков, секций). Привлекая родительское внимание возможностью дольше изолировать ребенка от самостоятельного времяпровождения, они приводят к увеличению психофизической нагрузки, что влияет на его учебное и повседневное поведение. Обратной стороной непрямого контроля над детьми становится увеличение обучающихся, не выдерживающих возрастающих нагрузок и становящихся «педагогически проблемными». Необходимо отметить, что российское экспертное сообщество находится в активном поиске способов разрешения названных противоречий, но единственный выход, который предлагается из складывающейся ситуации в настоящее время, заключается в попытках формулирования определенных универсальных

форм, способов и методов отечественного образования. В их основе лежат сравнение результатов применения различных педагогических подходов и школ, обращение к концепциям и методикам среднего образования первых десятилетий XX в.: к теории Л.В. Выготского, концепции образования Ж. Пиаже, методикам Монтессори, Френе, Штейнера, Мортонна, Вальдорфской школы и т. д.

Творческая переработка этих направлений педагогики отразилась в современных российских педагогических школах: концепции развития универсальных учебных действий, системно-деятельностном подходе, проблемно-ориентирующем развивающем образовании, лично ориентированном развивающем образовании, смысловой педагогике вариативного развивающего образования (адаптивной школе). Акцентирование внимания всех перечисленных направлений (педагогических школ) на активно-деятельностных и диалоговых формах преподавания приводит к попыткам их ситуативной выборочной реализации в практической педагогической деятельности. При этом, как правило, не соблюдается требование предварительной проверки новых форм и методов обучения и воспитания на совместимость с уже используемыми. Подобная практика затрудняет и без того усложнившийся образовательный процесс и часто приводит к его формализации, выражающейся в сведении самого школьного образования к реализации имеющихся школьных программ, подогнанных под формальные требования государства.

Один из выходов из складывающейся проблемно-конфликтной ситуации, который предлагается российскими теоретиками образования, заключается в переносе акцента с форм и методов педагогической деятельности на создание образовательно-воспитательной среды, соответствующей основным культурно-ценностным парадигмам современного российского общества. Методологической основой данных предложений являются теории «этического квадрата» Р.Г. Апресяна, модели образовательных сред В.А. Ясвина и классическая типология «воспитывающих сред» Януша Корчака. На их основе выделяются четыре базовые нормативно-этические программы и соответствующие им типы воспитательной и образовательной среды с соответствующими моделями образовательных систем и компоновкой общего образовательного пространства, которое понимается как результат их взаимодействия [5, с. 181].

Внешне данная концепция нашла отражение в современной реформе всей системы российского образования. На практике ее базовые положения постоянно нарушаются. Ярче всего это проявляется в размывании временных границ этапов образовательных процессов путем привнесения в образовательные модели определенного уровня не свойственных для них образовательных технологий. В качестве примера можно привести ситуацию, складывающуюся в настоящее время в российском дошкольном образовании. Оно все

больше включает в себя элементы начального школьного образования, а заодно и процедуры оценок с регламентацией занятий. Аналогичная ситуация проявляется и на последующих этапах образовательного процесса, нивелируя творческие разработки отечественной педагогики.

Заключение. Суммируя изложенное, можно констатировать, что основные проблемы современного российского образования, вызывающие дискуссии на тему необходимости определенных моделей образовательных процессов для подрастающего поколения, опосредованы в первую очередь общим состоянием современного российского общества. Для него характерно затянувшееся переходное состояние, сочетающее в себе продолжающееся отрицание базовых ценностей советского периода и попытки сочетания постмодернистских принципов отношения к окружающей действительности с возрождением традиционно-архаических ценностей дореволюционного российского общества. В результате российская система образования вынуждена основываться на прагматических ценностях, пытаясь сочетать их с противоречивыми пожеланиями государства и получая в качестве контингента детей – несовершеннолетних с «клиповым мышлением», соответствующим ему характером и манерой поведения. Это сказывается на содержании ее деятельности. Помимо традиционной функции – адаптации подростков к жизни и характеру социальной реальности – добавляются коррекционная и целелеполагающая составляющие. Для их успешного выполнения необходимо смещение акцентов в деятельности государства с правового контролирования образовательной сферы на создание условий для ее функционирования.

Одно из этих условий – реальное создание различных образовательных сред на основе уже выделенных и оформленных уровней образования при строгом соблюдении временных и аксиологических требований к ним. Фактически в каждой из них должна использоваться собственная модель образования, открытая для взаимодействия с другими уровнями и создающая условия для перехода в рамки новой образовательной системы. Конкретное воплощение в реальность моделей образовательных систем – дело образовательных организаций. В рамках деятельностно-ценностной парадигмы школьного образования их главной задачей становится создание, структурирование и развитие образовательной среды, соответствующей определенному образовательному уровню, и соответствующей модели образования. Задачами педагогических работников в данных условиях являются определение образовательных траекторий, включающих и воспитательные компоненты, а также разработка и применение образовательных технологий, позволяющих в том числе точно влиять на изменения моделей образования при сохранении их методологических требований.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: с комментариями юристов. М.: Эксмо, 2013. 720 с.
2. Почему новые стандарты образования ведут школу в прошлое, а не в будущее. Эксперты НИУ ВШЭ — о том, как новый ФГОС для средней школы вредит учебе. [Электронный ресурс]. URL: https://mel.fm/pedagogika/1790865-new_fgos (дата обращения: 10.11.2018).
3. Фурсова В.В., Горбачева О.В. Современное российское образование: проблемы и перспективы развития. Казань: Изд-во Казан. Гос. ун-та, 2012. 257 с.
4. Грани российского образования. М.: Центр социологических исследований, 2015. 644 с.
5. Князева Е.Н. Эпистемология креативности. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. 520 с.