

М. В. Шакурова

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА**

2-е издание, переработанное и дополненное

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом высшего образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по гуманитарным направлениям*

**Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru**

Москва ■ Юрайт ■ 2019

УДК 37.013.42(075.8)

ББК 74.66я73

Ш17

Автор:

Шакурова Марина Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики гуманитарного факультета Воронежского государственного педагогического университета.

Рецензенты:

Енин А. В. — доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ электротехники Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана;

Дюжакова М. В. — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета.

Шакурова, М. В.

Ш17

Социальное воспитание в школе : учеб. пособие для академического бакалавриата / М. В. Шакурова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 280 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс).

ISBN 978-5-534-06728-6

Издание посвящено проблемам реализации школой как воспитательной организацией задач социального воспитания и социализации школьников. Конкретизированы возможности, типичные и актуальные практики приобретения обучающимися в школе социального опыта, формального, неформального и информального образования, индивидуальной помощи в ситуациях затруднений в решении возрастных задач.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Рекомендуется студентам бакалавриата высших учебных заведений, широкому кругу педагогов и организаторов образовательного процесса в школе.

УДК 37.013.42(075.8)

ББК 74.66я73



Delphi Law Company

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-534-06728-6

© Шакурова М. В., 2004

© Шакурова М. В., 2018, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

Оглавление

Предисловие	5
Глава 1. Школа как феномен социальной жизни	9
1.1. Социальная природа и социально-педагогическая миссия школы	9
1.2. Школа в истории человечества.....	16
1.3. Стратегия развития школы как социального института: прогноз	20
<i>Вопросы и задания</i>	25
<i>Литература</i>	27
Глава 2. Школа как адаптер и транслятор влияний факторов социализации	28
2.1. Мегафакторы и макрофакторы социализации.....	28
2.2. Мезофакторы социализации	43
2.3. Микрофакторы социализации.....	57
2.4. Школьные педагоги как агенты социализации.....	62
<i>Вопросы и задания</i>	65
<i>Литература</i>	65
Глава 3. Школа как фактор социализации и субъект социального воспитания	67
3.1. Школа как фактор социализации	67
3.2. Школа как воспитательная организация	78
3.3. Локальная воспитательная система школы	83
3.4. Школьные коллективы.....	95
3.5. Воспитательное пространство школы	118
<i>Вопросы и задания</i>	130
<i>Литература</i>	130
Глава 4. Социальное воспитание в школе: организация социального опыта	132
4.1. Быт школы	132
4.2. Общение: специфика школьной жизнедеятельности.....	146
4.3. Взаимодействие: специфика школьной жизнедеятельности	156
4.4. Организация и обучение взаимодействию в школе	173
4.5. Виктимогенность школьной жизнедеятельности.....	182
<i>Вопросы и задания</i>	205
<i>Литература</i>	205

Глава 5. Образовательная функция школы в контексте задач социального воспитания	207
5.1. Школа как институт формального образования.....	208
5.2. Особенности школьного неформального образования.....	216
5.3. Решение школой задач стимулирования самообразования.....	229
<i>Вопросы и задания.....</i>	<i>236</i>
<i>Литература</i>	<i>237</i>
Глава 6. Индивидуальная помощь в школе	238
6.1. Индивидуальная помощь в ситуациях естественно-культурных затруднений школьников.....	240
6.2. Организация в школе индивидуальной помощи в преодолении социально-культурных проблем.....	248
6.3. Социально-психологические проблемы человека и организация индивидуальной помощи в рамках школы.....	252
6.4. Реализация школой индивидуального подхода в воспитании	270
<i>Вопросы и задания.....</i>	<i>277</i>
<i>Литература</i>	<i>277</i>
Новые издания по дисциплине «Социальная педагогика» и смежным дисциплинам	279

Предисловие

Развитие образовательных систем и процессов в настоящее время связано в том числе с учетом средовых влияний, пониманием сопряженности обучения и воспитания с процессом социализации и инкультурации, стремлением к осознанию и педагогически целесообразному использованию потенциалов неуправляемых составляющих социализации и средовых влияний.

Современные социально-педагогические практики определяют как успешность, так и проблемные зоны педагогического процесса в образовательных организациях различного уровня. Очевидно, что социально-педагогическая подготовка необходима всем педагогическим работникам, а не только социальным педагогам. Подтверждением тому может служить включение в перечень трудовых действий профессионального стандарта «Педагог» в составе трудовых функций «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность» следующих позиций:

- регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды;
- оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе;
- создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации;
- формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде;
- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью;
- оказание адресной помощи обучающимся¹.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Министерства труда и социальной защиты

Целый ряд компетенций, включенных в ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», носят по сути социально-педагогический характер. К таковым можно отнести указание на необходимость формирования способности использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4); осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5) (44.03.01 Педагогическое образование)¹; способности организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6); вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития (ОПК-9); использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12) (44.03.02 психолого-педагогическое образование)².

Предлагаемое учебное пособие, развивая концепцию социального воспитания члена корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Анатолия Викторовича Мудрика, рассматривает школу как воспитательную организацию, воспитательную систему, элемент воспитательного пространства.

Структура учебного пособия определяется тремя «осями координат»:

а) взаимосвязь процессов организации в школе социального опыта, образования и индивидуальной помощи;

б) специфика социального воспитания в школе, обусловленная влиянием отдельных факторов социализации (школа мегаполиса, школа малого города, сельская школа и т. п.; субкультурное разнообразие и т. д.);

в) возрастная и нормативная дифференциация.

В первой главе учебного пособия школа представлена как специфический социальный институт, природа которого двойственна и противоречива (как в части социализации и социального воспитания человека, так и развития общества и государства, укрепления и обновления традиций социальной жизни). Внимание обращено на возможности

➔ Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н) [Электронный ресурс]. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710>.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 года № 1426). — URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>.

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 года № 1457). — URL: <http://base.garant.ru/71309970/>.

и исторический опыт реализации школой задач социального воспитания, на позиции мыслителей различных эпох относительно социально-педагогической миссии школы, прогнозы специалистов относительно тенденций развития школы как социального института.

Вторая глава посвящена анализу посреднической функции школы, выступающей адаптером и транслятором человеку влияний факторов социализации. В этом контексте обращено внимание на проблему открытости школы, ее социально-педагогические функции, дана характеристика школе как самостоятельному фактору социализации и учителю как уникальному (профессиональному) агенту социализации.

Третья глава выстроена с учетом объективного влияния на параметры воспитательной системы школы ее характеристик как воспитательной организации. Невнимание к данной зависимости провоцирует десоциализирующее влияние школы на человека и группу. Обращено внимание на особенности школы как воспитательной организации в различных типах поселения, на специфику контактов школы с микро-социумом.

Четвертая глава строится с учетом того, что организационно социальное воспитание осуществляется в школе как воспитательной организации через коллективы. В качестве принципа структуризации главы избрана характеристика формальности / неформальности школьных коллективов. Отдельное внимание уделено источникам виктимогенности (противостояние формальных и неформальных коллективов в школе, десоциализирующее влияние школьных коллективов, наличие в школе контркультурных организаций и др.) и подходам к их нейтрализации и профилактике.

В пятой, шестой и седьмой главах соответственно рассматриваются процессы, составляющие социальное воспитание, и специфика их проявления в школе (организация социального опыта — глава V, образование — глава VI, индивидуальная помощь — глава VII).

Использование учебного пособия в работе со студентами позволит обеспечить формирование:

— знаний о сущности и особенностях проявления функций социального воспитания и социально-педагогической защиты, реализуемых современной школой в качестве значимых; сущностных характеристиках школы как воспитательной организации, воспитательной системы, адаптера и транслятора влияний различных факторов социализации; сущности и подходах к организации в школе социально-педагогических практик формирования социального опыта, формального, неформального и информального образования, оказания индивидуальной помощи школьникам в ситуациях затруднений в решении возрастных задач;

— умений комплексно рассматривать школу в сочетании представленных в ее жизнедеятельности стихийных, частично контролируемых, частично управляемых, управляемых проявлений; учитывать надпредметные (универсальные) практики, реализуемые современной школой;

анализировать и оценивать ситуации школьной жизни, имеющих социально-педагогическую природу; рассматривать среду как фактор социализации и социального развития школьников;

— владения установкой на целостное восприятие школьной жизнедеятельности; опытом лично-профессиональной оценки педагога как агента социализации, социального воспитания и социально-педагогической защиты; отдельными методическими приемами решения социально-воспитательных и социозащитных задач.

Глава 1

ШКОЛА КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Общественную жизнь, педагогическую науку и практику невозможно представить без школы — традиционного субъекта общественных отношений, педагогического процесса, личной истории каждого человека. Трудно найти другое образовательное учреждение, столь подробно и разнопланово описанное и проанализированное в научной, методической, публицистической и мемуарной литературе. При этом доминируют представления о школе как о рационально устроенной формальной организации. Традиционной стала практика сведения описаний школы к характеристикам учебно-воспитательного процесса и его отдельных составляющих, ее целостный образ ускользает, растворяется в описании элементов.

Школа может и должна быть представлена как социокультурный феномен, социальный институт и живой, саморазвивающийся организм с присущими ему внутренними противоречиями, целостная воспитательная организация, аккумулирующая и активно использующая основные механизмы социализации и воспитания и взаимодействующая с человеком на протяжении самого ответственного периода его жизни — Детства.

1.1. Социальная природа и социально-педагогическая миссия школы

Одна из базовых социальных потребностей человеческого общества, заявляющая о себе с различной степенью интенсивности на протяжении истории, — потребность в осмысленном возвращении членов общества. В той или иной степени ее устойчивое удовлетворение стало возможным благодаря становлению социального института воспитания, решающего задачи относительно социально контролируемой социализации, трансляции культуры и социальных норм (А. В. Мудрик).

Социальный институт — исторически сложившаяся устойчивая форма совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей. **Социализация** — развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии

человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни во всех возрастных этапах.

Воспитание (А. В. Мудрик) — относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется.

Механизмом, обеспечивающим удовлетворение данной потребности, стало совмещение усилий ради достижения цели (один из основополагающих принципов социальности), реализующееся в формах ассоциации и организации.

Основу *ассоциации* составляют социальные связи между людьми, в которых находят выражение их интересы, служащие основой для принятия решений. Естественные социальные ассоциации возникают как непланируемые, спонтанные социальные общности, не имеющие жесткого закрепления индивидов за определенными ролями и основанные на принципе добровольности членства. В основе лежит желание людей принимать участие в общем процессе и добровольно выполнять свои роли, которые могут изменяться в процессе деятельности.

С развитием совместной деятельности внутренняя структура ассоциации усложняется:

- происходит разделение труда;
- люди, связанные единой целью и представлениями о будущем результате, начинают создавать общее поле работы, разрабатывать оптимальные пути достижения результата в конкретной ситуации;
- создаются координирующие органы;
- становится очевидным ролевое поведение, появляется уверенность в исполнении социальных ролей другими членами ассоциации;
- возрастает необходимость ролевого обучения, трансляции необходимых ролевых знаний и навыков, которые направлены на сохранение накопленного полезного опыта;
- разрабатывается система норм, позволяющая усвоить основные ролевые требования, присущие каждой ассоциации.

В результате усложнения системы внутренних отношений и структуры, появления новых свойств ассоциация трансформируется в организацию.

Организация — результат все отчетливее проявляющегося в социальной истории человечества стремления к упорядочению, закреплению норм и ценностей.

Термином «организация» обозначают:

- некоторую деятельность по выработке новых норм, налаживанию устойчивых связей, координации усилий отдельных членов социальной группы;

- атрибут какого-либо объекта, его свойство иметь упорядоченную структуру;

- искусственно созданную социальную группу институционального характера, выполняющую определенную общественную функцию.

Государственность, требуя создания жестких организационных связей, устойчивых организованных групп, способных реализовывать долговременные цели, приветствует появление *искусственных организаций*. По мнению известного отечественного социолога С. С. Фролова, для данной формы совместности характерны:

- система связей и социальных ролей, создаваемых в соответствии с определенным планом для достижения определенной цели;

- жесткие внутренние связи;

- устойчивость по отношению к внешним воздействиям;

- строгое закрепление ролевых функций за каждым статусом (статус и ролевые требования не зависят от качеств занимающих их людей);

- разветвленная иерархическая структура управления и контроля;

- жесткие властные связи, основанные на формальных нормах.

Задачи воспитания в догосударственный период первоначально решали все члены рода, затем ассоциации, образованные из членов сообщества, уполномоченных передавать опыт подрастающему поколению. Государственность затребовала соответствующие организации, в числе которых наибольшую популярность и распространение получила школа. Немаловажную роль сыграло и нарастающее усложнение социальной жизни, что очень точно сформулировал немецкий социолог Н. Элиас: «Именно потому, что пропасть между манерой поведения ребенка и манерой поведения, требуемой от взрослого, столь велика, подрастающее поколение более не помещается, как это имеет место в простых обществах, еще в детском возрасте на нижние ступени функциональной лестницы, более высокой ступени которой они впоследствии обязаны достичь. Ребенок не учится теперь своим будущим функциям и не образует себя непосредственно на службе у взрослого мастера, как, например, пажи у рыцаря или подмастерья у цехового ремесленника, но сразу удаляется на долгое и постоянно увеличивающееся время из общества и из жизненного круга взрослых. Молодежь все более и более широких функциональных слоев обучается теперь взрослой жизни не напрямую, а опосредованно, в особых специализированных институтах — школе и университете».

В педагогических произведениях прошлого и современных источниках понятие «школа» используется в нескольких значениях:

- 1) *школа как социокультурное явление*, жизненный процесс, постоянное самоизменение и постижение себя и мира. Школа в переводе с латинского — «лестница», «восхождение». Смысловым ядром в данном случае является не место, а действие, процесс развития человека, его органичного взаимодействия с носителями опыта (учителями), окружающим миром, с самим собой. Это диалог, общение, совместная деятельность. Такая трактовка подразумевает динамическое развитие

ребенка, обретение им своего «Я», восхождение личности к духовно-нравственным ценностям человеческого бытия. Школа — жизненный процесс, в центре которого освоение окружающей действительности со всеми сопутствующими коллизиями человеческих отношений. Если смотреть шире, то речь идет не только о ребенке, но и о взрослом, способном обеспечить этот процесс, а следовательно, готовом к совместному восхождению. В данном контексте понятие «школа» выступает для обозначения процессов самообразования, непрерывного образования. Великий чешский педагог Я. А. Коменский в «Пампедии» писал: «Как для всего рода человеческого весь мир — это школа, от начала до конца веков, так для каждого человека его жизнь — школа, от колыбели до гроба; и мало сказать вместе с Сенекой: «Учиться ни в каком возрасте не поздно», но надо говорить: каждый возраст предназначен для учения, и одни и те же пределы отведены человеческой жизни и человеческой школе»;

2) *школа как социальный институт*, в процессе функционирования которого осуществляется образование. Как следствие очевидного в истории монополизма искусственной социальной организации, получившей название «школа», данный термин зачастую используется для характеристики всей системы образования. «Национальная школа», «высшая школа», «основная школа», «начальная школа», «лесная школа», «школа выживания» и др. — не только метафоры, но и закрепившиеся в официальных документах названия этапов, характеристик и видов образования. Доктор педагогических наук Г. Н. Филонов предлагает рассматривать школу как открытую социуму систему, результат взаимодействия социальных институтов, интегрирующих свои функции для развития личностного потенциала, интересов, способностей и потребностей детей и молодежи;

3) *школа как искусственная социальная организация*, звено общественно-государственной системы (ФЗ РФ от 13.01.96 г. № 12-ФЗ «Об образовании»). Школа (греч. *shole* — досуг, занятие в свободное время, беседа, учебное занятие, умственный труд) — сознательно организованное и управляемое учреждение, которое реализует себя через совместную деятельность организованных групп, каждая из которых имеет свой социальный статус, свои социальные роли, общую социально значимую цель.

Отечественный философ А. А. Терентьев подчеркивает, что обретение школой определенной социальной формы — необходимое средство стабилизации и регламентации устойчивых, внутренних, повторяющихся отношений и связей между учителями и учениками, средство организации, объединения и кооперации их усилий в процессе совместной деятельности. Общество наделяет школу особой социальной ролью, выделяет ей особые функции и дает ей свою конкретную цель.

Школа — специфическая социальная организация, поскольку:

— подлинными результатами работы школы можно оценить лишь через длительное время после окончания непосредственного пребывания в школе;

— школа общественно подотчетна, обязательна для учащихся, а следовательно, не лишена элементов напряжения, принуждения;

— учителя имеют в школе реальную автономию;

— ученики как члены организации имеют особый, временный статус;

— основными компонентами социальной организации школы выступают содержание образования, процесс оценивания и распределения учащихся по статусам, группам и социальная среда;

— социальный заказ на работу школы интерпретируется и формулируется самой школой;

— школа является изначально внутренне конфликтным институтом.

Целостное описание школы как социальной организации предполагает обращение к анализу ее отдельных характеристик:

— *культуры школы* как совокупности традиций и норм, предрасудков и ожиданий, которые определяют действия членов школьного сообщества в условиях, требующих построения собственного отношения и действия. Обращает на себя внимание наличие в школе как официальной, так и неофициальной культуры, что определяет противоречивость школьной жизнедеятельности;

— *поля школы, воспитательного пространства школы* как динамической сети педагогически целесообразных событий, взаимодействий, общения, отношений, выступающих результатом совместных усилий детей и взрослых, задающих систему возможностей, индивидуальных форм и траекторий жизнедеятельности;

— *уклада жизни школы* как совокупности условий, в которых осуществляется свободное поведение и деятельность детей и взрослых в рамках школы как социальной организации;

— *философии школы* как набора целей, который школа реализует, и ценностей, которыми она руководствуется.

Главная, глобальная цель может рассматриваться как *миссия*. Она имеет долгосрочный характер и направлена на выживание организации во внешней среде.

Поиск социально-педагогической миссии школы — сложный, противоречивый процесс, находящийся под очевидным влиянием конкретных социокультурных условий. «Передача социального опыта», «содействие адаптации к условиям жизнедеятельности», «обеспечение успешной самореализации во взрослой жизни» и многие другие формулировки не безусловны и не однозначны.

Предметом оживленных дискуссий выступает ведущий источник целеполагания. Иначе говоря, «для кого должен воспитываться ребенок, для себя или для общества»? Абсолютизация каждого из оснований породили в итоге свободное и авторитарное воспитание. В рамках современного парадигмального подхода это противостояние рассматривается как различие между личностно отчужденной и личностно ориентированной парадигмами.

Парадигма (от греч. *paradeigma* — пример, образец) — теория (модель, тип построения проблемы), принятая в качестве образца решения исследовательской задачи.

Педагогическая парадигма — теоретические положения, позволяющие сформулировать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества ученых-теоретиков и педагогов-практиков, их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь.

Личностно-отчужденная парадигма строится на признании приоритета культуросообразных характеристик образования. Логика образовательного процесса может быть представлена как движение от определенных взрослым программ — к ребенку. Основная цель школы — передача максимально возможного количества из всех накопленных человечеством научных, технических, исторических, социальных знаний, опыта и т. п. Возможности, желания, потребности личности ребенка учитываются в меньшей степени (или не учитываются).

Личностно ориентированная парадигма опирается на антропологический подход, в основе которого лежит принцип природосообразности. Логика образовательного процесса противоположна: от ребенка — к программам. Школа должна руководствоваться природой ребенка, его задатками и способностями, возможностями, интересами, потребностями. «Ребенок — центр, начало и конец всего. Аспект его личности и характера много важнее содержания учебного предмета. Знания не внедряются извне, учение есть процесс активный, основывающийся на органической ассимиляции, исходящий изнутри. Не программа, а ребенок должен определять количество и качество обучения», — писал американский педагог и ученый Джон Дьюи.

Не менее сложным для общества остается вопрос о ведущей функции школы. Традиционно определяется приоритетность трех основных составляющих — обучения, воспитания, развития.

Принципиальные расхождения по вопросу о ведущей функции школы своим продолжением имеют дискуссию о роли, возможности и необходимости формирования коллективизма («общественности», как отмечал русский мыслитель и педагог П. Ф. Каптерев). Известно, что собственно обучение более эффективно, когда оно индивидуально. С другой стороны, вся внешкольная жизнь ребенка, его будущее существование связано с существованием в многочисленных коллективах (обществе в целом). Учебное заведение, считал философ В. В. Зеньковский, должно быть «органом социального воспитания», цель которого — привитие учащемуся высших идеалов общественности и воспитания, «вкуса» к социальной деятельности, способной поднимать человека над эгоистично-личным, имеющим интенцией дух общечеловеческой солидарности.

Альтернативная точки зрения сформулирована представителями критической педагогики (П. Фрейре (Бразилия), А. Жиро, П. Макларен, М. Грин, Дж. Козол (США) и др.). Синонимы понятия «школа» — «школение», «испытание школой», «дорога смирения», сопряженная с «несовпадением с жизнью». Отечественный педагог и ученый А. М. Лобок подчеркивает, что спутниками школьного образования выступает принятие учащимися социальных норм мышления ценой отречения, отказа от своего «Я» и подчинения его логике иного, наполнение учащегося отчужденными знаниями.

Представители критической педагогики указали еще на один предмет разногласий — оценку возможностей школы по подготовке человека к реальной жизни, позицию школы по отношению к существующим социальным условиям. Известны различные суждения:

а) школа оторвана от реальных процессов, происходящих в обществе, от жизни. Ее задача — сохранять и транслировать бесспорные, проверенные временем истины и ценности. «Добродушные писатели, мечтающие о торжестве новых идей посредством школы, упускают из виду только одно крошечное обстоятельство, именно то, что школа везде и всегда составляет самую крепкую и неприступную цитадель всевозможных традиций и предрассудков, мешающих обществу мыслить и жить сообразно с его действиями и потребностями. Все члены общества, питающие искреннюю или притворную нежность к традициям и к предрассудкам, охраняют школу от влияния новых идей так же старательно, как старая нянька охраняет своего питомца от дурного глаза. Все бескорыстные или корыстные приверженцы укоренившихся заблуждений понимают как нельзя лучше, что если новая идея заберется в школу и успеет в ней утвердиться, тогда эта новая идея по прошествии двух-трех десятилетий, а может быть и раньше, охватит своим влиянием все жизненные отправления и стремления общества», — писал Д. И. Писарев;

б) школа готовит и должна готовить к реальной социальной жизни;

в) школа должна ориентироваться на подготовку человека, способного изменять общество;

г) школа должна участвовать (быть в авангарде) движения за изменение общества. Данная позиция суть принципа школоцентризма. Известный отечественный педагог С. Т. Шацкий, раскрывая его содержание, подчеркивал: школа должна быть воспитательным центром в районе своей деятельности, она — главная организующая и направляющая сила в микросреде, следовательно, необходимо сделать эту среду воспитывающей, превратить ее стихийное и зачастую негативное влияние в педагогически целесообразный фактор — целенаправленный, организованный, управляемый.

Таким образом, содержательное наполнение миссии школы как социальной организации определяется позицией сообщества и задается полюсами:

Общественное предназначение	-----	Индивидуальная самоценность человека
Реализация общественного заказа	-----	Реализация запросов личности
Обучение как ведущая функция	-----	Воспитание и развитие как
Трансляция традиционного опыта как совокупности безусловных истин и ценностей	-----	Сотворение индивидуального опыта вне стереотипов, сотворение ценностей
Невмешательство школы в текущие социальные процессы	-----	Ведущая роль школы в преобразовании общества

Единой формулировки или описания миссии школы до настоящего времени не выработано. Вряд ли следует считать таковыми варианты, определяемые каждым государством в соответствующих программных и нормативных документах. Столь же приблизителен и зачастую противоположен официальному подходу вердикт, выносимый общественным мнением. Вместе с тем, как отмечал американский ученый Дж. Каунтс, «мы должны полностью отбросить наивную веру в то, что школа автоматически освобождает ум и служит делу человеческого прогресса. Фактически мы знаем, что она может служить тирании точно так же, как свободе, невежеству точно так же, как просвещению, лжи так же, как истине. Если мы хотим, чтобы она служила делу человеческой свободы, она должна специально проектироваться под эту цель».

Определение миссии школы — задача не только общества, государства, системы образования, но и каждого конкретного образовательного учреждения. Ее значимость как совокупности целей и связанных с ними убеждений, отношений и направлений деятельности, характерных для конкретной школы, разделяют многие педагоги современных отечественных и зарубежных школ.

Независимо от формы выражения миссия школы зримо присутствует в поведении педагогов, в процессе обучения, в формах общения и т. п. Однако, как указывает П. Карстанье, там, где «миссия не выражена явно, есть опасность, что разные учителя или разные подразделения будут двигаться в разных направлениях. Перед учениками будут вереницей проходить разные задачи и разные типы культуры при переходе из кабинета в кабинет... Без ясного видения главных целей... школа становится конгломератом разных культур», что естественно лишает ее неповторимости и из целостного организма превращается в набор противоположных, а потому взаимоисключающих по силе воздействия компонентов.

1.2. Школа в истории человечества

Причиной появления и двигателем развития школы как социального института были и являются практические потребности общества и человека (экономические, социальные, политические, духовные).

Историческая эпоха накладывает существенный отпечаток на все компоненты школьной структуры.

Школа как *учреждение для обучения* письму, счету, чтению не возникла ранее, чем накопился определенный запас знаний и не возник древний тип письма: идеографическое письмо (шумерское, древнеегипетское, китайское), как средство закрепления и передачи знаний, информации. Первые школы появились в 3—2 тыс. до н. э. в государствах Древнего Востока (в древних государствах Месопотамии, Шумер, Аккад, а также Египте, Китае).

С течением времени обучение становится все более универсальным и массовым, деятельность педагогов превращалась в специальный род деятельности (как правило, отделенный от других профессий и практик). В XVII—XVIII веках формируется идея (замысел) образования, включающий регламентацию:

- системы подготовки человека в школе, ориентированной на природу (идея «природосообразности» образования, позднее «психического развития»);

- специальных целей (формирование человека знающего, разумного, религиозного, подготовленного к зрелости; в социальном плане ее определили требования подготовки специалиста, а не личности);

- специального содержания (учебные знания и предметы).

В результате формируется школа как *институт образования*, *организация для образования*, напоминающая практикой организации дисциплины и «всего школьного дела» государственные учреждения.

Следующим этапом стало возникновение *массовой школы* (универсальной и специальной), что было обусловлено дальнейшей унификацией образования, ориентацией на создание учебных заведений, кото-
рые:

- создаются государством или приобретают право на обучение от государства;

- придерживаются определенного стандарта обучения;

- в качестве преподавателей и учащихся допускают лиц с определенным статусом;

- предполагают наличие некоторой экономической самостоятельности учебного заведения в ведении хозяйства, обслуживании учебного процесса;

- предусматривают наделение преподавателей и учащихся правами и обязанностями, порой выходящими за рамки непосредственного учебного процесса, но укладывающимися в рамки предусмотренной социальной роли;

- предполагают фиксацию факта окончания учебного заведения (как правило, выдача соответствующего документа), приобретение выпускником определенных дополнительных прав, статуса.

Отечественная школа как учреждение для обучения начинает складываться после крещения Руси. Первое летописное упоминание об организации обучения детей относится к X веку. Как институт обра-

зования она оформляется к XVIII веку — позднее, чем во многих странах Западной Европы, и имеет ряд особенностей: запаздывание; полиэтничность; соборность, духовность; государственность; народность (поликультурность); толерантность, восприимчивость, открытость; экологичность.

В истории школы, при огромном многообразии направлений образования и форм учебных заведений выделяются два типа школ: «школа учебы» и «школа жизни» или «школа воспитания».

«Школа учебы», возникнув в эпоху Нового времени, отразила растущую мощь разума, науки и просвещения. Она сыграла выдающуюся роль в общественно-педагогическом развитии. Один из ее ведущих идеологов — выдающийся немецкий педагог А. Дистервег. В «школе учебы», ориентированной в основном на усвоение знаний и развитие интеллекта, воспитание строится по принципу «от знания к убеждению и действию» и проводится в форме культурно-просветительной работы, как это было принято в советской системе политического просвещения.

«Школа жизни» имеет глубокие корни в народной педагогике. В «школе жизни» не только воспитание, но и обучение согласуется со знаменитым тезисом французского педагога Ж. Ж. Руссо и швейцарского педагога И. Г. Песталоцци: «Жизнь образует (воспитывает)».

Два типа школы не являются взаимоисключающими. Элементы «школы жизни» всегда имеют место в «школе учебы», но далеко не всегда осознаются и активно используются. Элементы «школы учебы» не отменяются в «школе жизни», они лишь приобретают новые качества, максимально приближаясь к практической творческой деятельности.

Приоритет воспитания в официальной педагогике XIX — начала XX века обеспечивался «созданием умственного кругозора» ученика на уроках и в ходе внеклассного общения. Эта установка была заимствована у выдающегося немецкого педагога И. Ф. Гербарта, который полагал, что именно знания всецело определяют поведение человека и являются средством его воспитания. Главная задача школы — расширение познаний и развитие интеллекта учащихся, ориентировка на «целостное учебно-воспитательное дело» — как и вся организация школы, обеспечивали ее развитие как «школы учебы».

Результат реализации этой установки охарактеризовал в начале XX века один из профессоров Московского университета: «Уроки и их приготовление — вот что заполняет весь день и все дни. Если бы даже все уроки сплошь были содержательны, то и тогда подобная жизнь была бы ненормальна. Самый деятельный и преданный своей профессии взрослый человек не может весь день и все моменты своей жизни быть отданным своему делу; а ведь в подобное положение срочного занятия школа ставит юношу и подростка».

В первые годы советской истории общее образование стало развиваться в рамках трудовой школы («школу труда» отдельные специалисты рассматривают как еще один, третий, исторически закрепившийся тип школы), но традиция «школы учебы» так и не была преодолена. В системе

взаимоотношений и поведения в школе основное значение стали придавать социально-политической позиции личности. Повышению воспитательной роли индивидуальных контактов между работниками школы и учащимися, их сотрудничеству мешала инерция старой школьной этики: близкие отношения с учителем воспринимались как подхалимство, угодничество, ябедничество. В «Основных направлениях единой трудовой школы» (сентябрь 1918 г.) четко был определен переход от школы «воспитывающего обучения» к школе как воспитательному учреждению. Формирование характера, волевых качеств и творческих способностей личности стало определять систему воспитания: «На все три вопроса: как воспитать волю, как сформировать характер, как развить дух солидарности? — ответом является одно магическое слово — труд». На него стали отводить до трети учебного времени. Оценивая начальный этап внедрения трудового начала в школу, Н. К. Крупская отмечала слабое влияние труда на общую атмосферу школьной жизни: «Понято было так, что дети должны не только учиться, но и трудиться. Учеба осталась старая, но наряду с ней детей заставляли мести полы, мыть посуду, таскать дрова, разгружать вагоны, быть на побегушках». Вместе с тем, накоплен был интересный опыт по включению учащихся старших классов в общественно-политические объединения, созданию общественных объединений учащихся, развитию школьного самоуправления.

В 30-е годы становится очевидным возврат к «школе учебы». Возникшие при этом к началу 50-х годов негативные социально-педагогические последствия вызвали необходимость реформы образования на основе «Закона об укреплении связи школы с жизнью» (1958 г.). Эта вторая попытка смены типа общеобразовательной школы была прервана в 1964 году: под влиянием выдающихся научно-технических достижений, успехов в освоении космоса общее образование снова вернулось к «школе учебы».

Последующая корректировка ее деятельности путем развития «профориентации», эпизодического общественно полезного и производительного труда, многообразных направлений «воспитательной работы», расширения сети внешкольных учреждений, организации работы с детьми по месту жительства, создания межшкольных учебно-производственных комплексов (УПК), массового применения единого «Примерного содержания воспитания школьников» не изменила основных характеристик «школы учебы».

Современное реформирование школы в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (в редакции 1996 года) в целом не затрагивает основ модели «школы учебы», которая в современной практике представлена отдельными типами школ¹:

— *традиционная школа*. Ориентирована на передачу готовых знаний, воспроизводит по преимуществу эмпирический тип мышления.

¹ Используется разработка доктора психологических наук В. В. Рубцова, кандидатов психологических наук А. А. Маргопис, В. А. Гуружапова.

Благодаря практике традиционной школы в социуме сложились представления о том, что и в каком возрасте должен знать и уметь ученик;

— *специализированная школа с углубленным изучением одного или нескольких предметов*. Ориентирована по преимуществу на усвоение школьником определенных способов работы с содержанием изучаемого предмета, что чаще всего достигается за счет увеличения числа упражнений и учебных часов, отводимых в учебном плане для более детального изучения материала. В большинстве случаев отличие этой школы от школы традиционной является не качественным, а количественным. Данный тип школы демонстрирует социуму тот факт, что при определенных способностях и предварительной подготовке дети (в основном в среднем и старшем звене обучения) могут усваивать значительно более сложный предметный материал, чем в традиционной школе, и очень рано специализироваться в определенном виде деятельности;

— *гимназии, лицеи*. Представляют собой попытку воссоздания имевшего место в истории академического уровня образованности (стиль, форма, метод), что сопряжено на практике со значительным изменением учебных планов за счет добавления новых предметов, как правило, гуманитарного профиля и привлечения к процессу преподавания специалистов высокого класса. Негативные проявления при этом связаны с перегрузкой учебных программ, игнорированию приглашенными специалистами возрастных возможностей и особенностей учащихся. Благодаря гимназиям и лицеям повысились требования к уровню общего среднего образования, к способу организации образовательной среды;

— *инновационные школы*. Ориентированы на создание собственных разработок или освоение уже готовых педагогических технологий. Отсутствие четких критериев, позволяющих судить о том, какие разработки и технологии могут быть использованы в новой школе, насколько они результативны, отсутствие целостности и системности в проработке содержательных основ каждой конкретной школы не позволяют рассматривать данные школы как однородный тип школы;

— *школа, ориентированная на сложившуюся педагогическую систему (например, Вальдорфская школа, школа Монтессори и др.)*. Ориентированы на адаптацию готовой модели к новым условиям, при этом не всегда дается целостная оценка как возможности, так и целесообразности прямого переноса. Появление этих школ расширило представление о формах и содержании обучения, повысило значимость идей педоцентризма, обострило вопрос о связи методов обучения с странственной организацией учебного заведения.

1.3. Стратегия развития школы как социального института: прогноз

В современном прогнозировании, наряду с поисковыми прогнозами (выявление назревающих проблем при наблюдаемых тенденциях),

широко применяются нормативные прогнозы (выявление возможных решений проблем с учетом заранее определенных норм для течения процесса и характеристик ожидаемого результата). Разработка последних, как правило, проходит три стадии: построение идеальной модели объекта исследования (без учета ограничений прогнозного фона — экономико-финансовых, политических и др.); создание оптимальной модели (с учетом указанных ограничений); построение собственно нормативной модели (модификация оптимальной модели с учетом возможных последствий намечаемых решений проблем).

В многочисленных нормативных прогнозах развития школы и образования можно выделить ряд общих тенденций, характерных для анализа перспектив школы как социального института:

Отказ от школоцентризма. В модели известного отечественного футуролога И. В. Бестужева-Лада система образования представляется как упорядоченная совокупность подсистем образования родителей, дошкольного воспитания, начальной, средней, специальной средней и высшей школы, повышения квалификации и переподготовки кадров, общего самообразования взрослых, дополнительного (внешкольного) образования.

В начальную школу будет поступать довольно однородный (в сравнении с нынешним) и несравненно более грамотный контингент дошкольников. Это приблизит результативность к уровню неполной средней школы. Каждому педагогу будут помогать во внеклассных занятиях родители, имеющие весомые стимулы для такой работы. Закрепится щадящий режим школьной жизнедеятельности: продолжительность урока не более 20—25 минут, ежедневная нагрузка не более 4 часов, различные способы релаксации, 0,5 часа на приготовление домашних заданий. Все остальное должно быть перенесено в учреждения дополнительного образования, где главное — занятия по интересам. Целесообразна начальная дифференциация обучения. Должны использоваться равнопорядковые программы: базовая, продвинутая, коррекционная, ознакомительная для тех, кто не проявляет интереса к тому или иному предмету, а также углубленная для тех, кто, напротив, проявляет к нему интерес. Особое внимание на этом этапе уделяется воспитанию, цель которого познакомить с такими формами общественного сознания, как мировоззрение, наука, искусство, мораль, право, политика, вера, что затруднено без детских общественных организаций.

В той же логике средняя школа (для подростков 11—14 лет) приближается по результативности к полной средней. Это последний этап, когда формирующуюся личность допустимо держать на положении школьника (должно быть изменение статуса, статус школьника для подростка сегодня воспринимается скорее как унижительный). Компьютер даст возможность доступа каждому к лучшим образцам педагогического искусства, а «живой» педагог из источника информации, каковым он продолжает оставаться и сегодня, поднимается до уровня «тренера-комментатора», помогающего лучше усвоить компьютерную

информацию. Учебная нагрузка возрастает, но без современного предела: пять уроков в день (из них последний — художественное образование) плюс максимум час-полтора совокупных домашних заданий. Активизируется начальная профориентация сообразно склонностям и способностям, выявленным с помощью обучения по дифференцированным программам. Основная форма — вводная информация, просмотр фильмов, участие в экскурсиях и т. п. Возможна также ознакомительная производственная практика на ученическом уровне. Хорошо, если профориентации будет предшествовать и сопутствовать производственная ориентация — информирование учащихся и их родителей об особенностях современного рынка труда.

Высшая (точнее, специальная средняя) школа (для молодежи 14—20 лет). Это последняя подсистема, которая имеет принципиально всеобщий и бесплатный характер. Категорическим императивом ее существования является сознание того, что молодежь ни в коем случае (под страхом самых нежелательных социальных последствий) нельзя выбрасывать на улицу из одного социального института (школы) до того, как она начнет в массовом порядке переходить в другой социальный институт. Держать молодежь за школьной партией — социальное самоубийство. Возможный механизм: два года базовой подготовки по избранной профессии (с соответствующей учебно-производственной практикой, как у студентов современных техникумов), а затем с последующей работой в течение 4—5 лет в качестве стажера по соответствующему профилю, пока не откроется вакансия со сдачей общеобразовательных и профессиональных минимумов и с защитой содержательно-конструктивного диплома. Такой подход обусловлен также положением на современном рынке труда с его растущей безработицей (преимущественно в скрытых формах), где стажерство обеспечит вхождение молодежи в общественное производство. Эта подсистема не должна стать элитарной.

Использование школой новых форм и функций. С точки зрения американского исследователя Рейджлюса, основное изменение коснется позиции учителей, которые станут советчиками, консультантами, сенсорами, руководителями (самоорганизация), а не трансляторами содержания образования и сторонниками жесткой дисциплины. Используются новые ресурсы, включая интерактивные компьютеры, видеотехнику, взаимообучение, метод проектов, лаборатории для передачи знаний учащимся (разнообразие). Советчики консультируют учащихся, выявляют их проблемы, направляют их, но дополнительно координируют усилия и других партнеров в образовательном процессе (соучастие). Речь идет о координации деятельности граждан, родителей, других учащихся, согласования усилий хорошо организованных проектов, дискуссионных групп, учебных лабораторий (самоорганизация и обновление). Родители, в частности, помогают в определении учебных целей в соответствии с их собственным пониманием и потребностями каждого ученика (соучастие).

В качестве основной цели (основной компетенции) рассматривается развитие ученика (физическое, социальное, моральное, психическое и интеллектуальное). Условия обучения исчезают, и советчик с учеником или небольшой группой учеников работают вместе над достижением сообща поставленных целей развития (создание собственного видения). Советчик проводит учеников через одну из четырех стадий развития (каждая стадия длится примерно четыре года). Время на стадию развития может быть увеличено или уменьшено в зависимости от потребностей местного сообщества (многовариантность достижения целей). Образовательные цели каждого ученика подбираются индивидуально (советчиками и помощниками) с учетом его потребностей и образовательных ресурсов.

Советчики работают не независимо, они объединяются в группы от трех до шести специалистов, участвуют в принятии решений и контроле в конкретной группе. Все советчики ответственны за успех своей группы. Старший советчик также работает в группе, чтобы задать ей цель. Успех группы зависит от удовлетворенности родителей и учащихся достижением целей. Эффективные группы выживают в результате финансовой поддержки, основанной на выборе родителей (положительная и отрицательная обратная связь).

С достижением целей и переходом учащихся с одной стадии развития на другую новые цели учащихся могут становиться более конкретными. Учебные лаборатории представляют возможность для приобретения специализированных знаний в традиционных дисциплинарно-ориентированных и междисциплинарных областях (разнообразии).

Переход к «школе жизни». С точки зрения отечественного исследователя А. А. Фролова, возможны две линии развития: максимальное развитие школы как школьной воспитательной системы (подробнее о воспитательной системе в главе 3) или превращение ее в комплекс жизненно ориентированных объединений, где с успехом осуществляется социокультурная деятельность, производство товаров и услуг. На этой базе могут проявляться и закрепляться реальные, а не воображаемые качества личности.

Акцентированное обеспечение в школе пространства жизнедеятельности ребенка. С точки зрения исследователей и руководителей инновационных школ США облик будущей школы должен строиться с учетом следующих требований:

— школа не должна быть большой, где ребенок теряется и живет анонимно. Крупные учебные заведения (1000—2000 человек) следует разделить на «дома» (школы в школах), состав учителей и учащихся в которых остается постоянным все годы обучения. «Дома» делятся на небольшие группы, возглавляемые взрослыми из числа работающих в школе, которые выполняют функции наставников-консультантов;

— школа имеет свое неповторимое и привлекательное для подростков лицо. Оно складывается из многих элементов: философии, конституции, кодекса чести, девиза и эмблемы, которые обсуждены с учащи-

мися и приняты ими, формы одежды, школьных ритуалов, праздников и традиций;

— в школе развито активное ученическое самоуправление, которое позволяет учащимся и их объединениям участвовать в принятии решений, касающихся политики и жизни школы;

— школа культивирует разнообразные виды индивидуальной помощи и консультирования учащихся. В моделях гуманистической школы должны найти место «Клуб ОК» (выдающиеся ученики), в котором подросткам помогают развивать учебные навыки и стать успешными в учебе; программы «Я — могу» для подростков, которые потеряли уверенность в свои возможности быть успешными и пробуют силы в течение некоторого времени в альтернативных программах; школьные клиники, в которых подростков не только консультируют по волнующим их вопросам, но и предоставляют кабинеты для выполнения домашних заданий или чтения, ибо многие ученики не имеют условий для этого дома;

— общешкольные программы целенаправленно и систематически обучают подростков правильно строить межличностные отношения и разрешать конфликты мирным путем.

Наряду с подобными оптимистическими прогнозами имеют место и исследования, согласно которым путь школы не ясен (возможны варианты развития), либо обоснование того факта, что школа как социальный институт, организация изживает себя и будет уничтожена.

Так, большую популярность получил прогноз профессора парижской Нормальной школы и сотрудницы французского Национального института педагогических исследований Ф. Ванискотт о направлениях развития школ в «объединенной Европе» в XXI веке, согласно которому возможны пять прогностических сценариев, различающихся по ведущему комплексу задач и функций (миссии) будущей школы:

Сценарий 1. *Школа, которая учит.* Можно предположить, что школа вновь станет учреждением, главная задача которого — вести как можно большее число учащихся к прочному овладению базовыми знаниями. Функции социализация детей и развитие их эмоциональной сферы останутся за семьей, церковью, учреждениями культуры и здравоохранения, с которыми школа будет развивать тесные партнерские отношения.

Сценарий 2. *Селекционная школа.* Школа будет построена на принципе жесткой дифференциации. Главное внимание она станет уделять тем учащимся, которые способны усваивать наиболее сложный учебный материал. Такая модель школы в определенной мере напоминает частное предприятие, главная цель которого — выпуск конкурентоспособной продукции.

Сценарий 3. *Школа в социокультурной системе.* Школа будет стремиться установить оптимальное диалектическое соотношение между обучением и воспитанием в наиболее широком смысле этого слова, обеспечить должное эмоциональное развитие каждого учащегося. Это потребует значительного изменения статуса школы в обществе и уста-

новления ее принципиально иных отношений с другими социальными институтами.

Сценарий 4. *Технологическая школа*. В результате использования не только современных новейших, но и будущих технических средств, коренным образом изменится сам процесс обучения. Он будет протекать не столько в школе, сколько у домашнего телеэкрана и в учебных центрах, обладающих огромными банками данных. Кардинально изменится роль учителя, да и само понятие школа станет очень условным.

Сценарий 5. *Дифференцированная школа*. Данный сценарий исходит из того, что в течение всего периода обучения в общеобразовательной школе ведется систематическое наблюдение над каждым учащимся, функционирует эффективная система ориентации, и таким образом открываются широкие возможности выбора различных направлений учебы, что исключает как жесткую принудительную селекцию, так и нездоровую конкуренцию между учащимися. Каждый из них с помощью тьютора составляет свой индивидуальный учебный план, в котором представлено обязательный объем базовых учебных знаний. Учеба идет в индивидуальном темпе с использованием методов и процедур, наиболее соответствующих особенностям структуры данной личности. Возможна и более жесткая система дифференциации — организация большого количества четко очерченных профилей подготовки, исходящих как из индивидуальных склонностей учащихся, так и из потребностей общества. В то же время будут созданы реальные возможности для переориентации в связи с изменившимися интересами и склонностями, что должно уменьшить риск ошибочного выбора будущей профессии.

Развивая идею технологической школы, отдельные специалисты прогнозируют исчезновение в XXI веке школы в современном понимании этого слова. Ее заменят учебно-информационные центры. В каждой семье будет находиться комната обучения с комплексом необходимых технических средств для организации дистанционного обучения. Групповые занятия с небольшим составом учащихся возможно и будут проводиться, но на это будет отводиться значительно меньше времени, чем на индивидуальные занятия.

С другой стороны, все большую популярность, прежде всего за рубежом, приобретают разработки с гуманистическими установками, согласно которым школа будущего существенно изменит свои приоритеты в пользу решения не столько задач обучения, сколько воспитания и развития личности.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику школе как социальной организации, назовите ее особенности.
2. Проанализировав данный отрывок, определите, сторонником какой позиции в вопросе о миссии школы был П. Ф. Каптерев. Аргументируйте свои выводы.

В школах собираются сотни различных детей. Проводя время вместе, дети воспитывают друг друга или нет?... Дети учат друг друга весьма многому, и их взаимное обучение перевешивает силу и влияние обучения преподавателей... В школе эта общественность, это взаимное влияние и обучение учащихся и есть самое главное явление, жизненный нерв школы. Дети приходят в школу для совместной общественной работы, причем обучение есть орудие, материал этой общественной работы, стоящий постоянно на втором плане... Общественность, совместная работа, взаимное обучение и влияние учащихся, проявления хладнокровия, сообразительности, мужества — вот что главное в школе, что и нужно воспитывать и организовывать, учение же есть только средство, орудие для развития общественности. Между тем эту второстепенную вещь ставят на первый план и таким образом извращают всю сущность школы.

3. Чем был вызван переход к массовой школе?

4. Дайте оценку утверждению «Школа как социальный институт выполняет функцию временного социального призрения детей в отсутствии родителей, занятых полезным трудом».

5. Правомерно ли утверждение, что с исчезновением школы как социального института исчезнет образование как функция жизни. Аргументируйте свою точку зрения.

6. Какую модель школы («школа учебы» или «школа жизни») определило Положение об общеобразовательной школе, разработанное ВНИК «Школа» (руководитель Э. Д. Днепров)?

Цель — подготовка подрастающего поколения к активному самостоятельному участию в жизни общества на уровне достигнутой человеческой культурой. Задачи: создание условий (сферы жизнедеятельности) для культурного развития учащихся; формирование у них общих способностей (универсальных способов деятельности); выработка у молодых людей гражданской позиции, готовности к жизни, труду, творчеству, участию в управлении; обеспечение на каждом из возрастных этапов жизни учащегося условий для личностного самоопределения. Принципы организации школьного образования: динамичное культурное развитие; гуманизация; деятельностный подход; трудовая ориентированность; совместная жизнедеятельность детей и взрослых, их сотрудничество; самоопределение личности; коллективистская направленность; демократизация и самоуправление.

7. Организуйте в группе мини-опрос и проанализируйте полученные результаты. Предлагаемые вопросы (разработка Е. Крупецкой, Ю. Чайникова):

1. Какова должна быть роль школы в преодолении существующего в обществе нравственно-идеологического кризиса?

А. Ведущая роль: школа должна самым активным образом способствовать формированию идеологии у молодого поколения — если не заложить в раннем возрасте, потом будет поздно.

Б. Вспомогательная: школа должна принимать определенное участие в формировании идеологии, но лишь помогая в этом родителям и государству.

В. Дело школы — давать образование, а не насаждать идеологию.

Г. К ответу не готов — не знаю.

2. Признаете ли Вы важнейшую роль школы в профилактике различных социальных болезней общества (рост преступности, наркомании, СПИД, несчастные случаи) и если да, то что школа должна делать в этом направлении?

А. Необходимо занимать свободное время детей, чтобы избежать отрицательного влияния улицы.

Б. Несмотря на понимание важности эффективного взаимодействия школы с различными социальными институтами, в нынешних условиях отсутствия организационных и финансовых ресурсов такое маловероятно.

В. Школа должна учить, она не может себе позволить и не должны выполнять социальные функции, которые на самом деле принадлежат семье и другим социальным институтам.

Литература

1. *Бестужев-Лада, И. В.* Идеальные представления о системе народного образования / И. В. Бестужев-Лада // Педагогика. — 1998. — № 6. — С. 15—22.
2. *Вульфсон, Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. — М. : Изд-во УРАО, 1999. — С. 58—81.
3. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — Гл. 2, 4.
4. *Козлова, Г. Н.* Отечественная средняя школа как воспитательное учреждение (конец XIX — начало XX в.) / Г. Н. Козлова // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 79—83.
5. *Малькова, З. А.* Актуализация проблем воспитания в США / З. А. Малькова // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 79—89.
6. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — С. 20—28, 51—54.
7. *Никандров, Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — С. 80—82, 220—222.
8. *Поляков, С. Д.* Мифы и реалии массовой школы / С. Д. Поляков // Директор школы. — 1998. — № 7. — С. 20 — 26.
9. *Фролов, А. А.* Социальное воспитание и наследие А. С. Макаренко / А. А. Фролов // Педагогика. — 2002. — № 6. — С. 71—77.
10. *Фролов, С. С.* Социология организаций : учебник / С. С. Фролов. — М. : Гардарики, 2001. — С. 9—21.
11. *Цырлина, Т. В.* Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее / Т. В. Цырлина. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — С. 47—59, 151—153.

Глава 2

ШКОЛА КАК АДАПТЕР И ТРАНСЛЯТОР ВЛИЯНИЙ ФАКТОРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Социализация (А. В. Мудрик) — развитие человека в процессе его взаимодействия с обществом, усвоения и воспроизводства культуры данного общества. Социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Действующие на человека условия принято называть факторами.

Фактор — от лат. делающий, производящий; существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении.

Адаптер — от лат. приспособление.

Транслятор — от лат. передача.

Не все факторы социализации выявлены и достаточно хорошо изучены. Известные можно объединить в четыре группы:

— мегафакторы (мега — очень большой, всеобщий) — в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли;

— макрофакторы (макро — большой) — посредством двух других групп факторов влияющие на социализацию всех живущих в определенных странах;

— мезофакторы (мезо — средний, промежуточный) — условия социализации больших групп людей, выделяемых по различным показателям;

— микрофакторы — влияют на конкретных людей непосредственно.

2.1. Мегафакторы и макрофакторы социализации

Согласно концепции А. В. Мудрика, к мегафакторам социализации могут быть отнесены космос, планета, мир. Макрофакторы представлены следующей совокупностью:

— страна как территория, выделяемая по географическому положению, природным условиям, имеющая определенные границы;

— этнос (или нация) как исторически сложившаяся устойчивая совокупность людей, обладающих общим менталитетом, националь-