

## Противоречия и подходы демократизации управления образованием

Утверждение о том, что образование предстает как гармония двух сущностно различных и даже оппозиционных процессов: социализации и индивидуализации личности, отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека показывает, насколько глубоко укоренен противоречие в проблеме демократизации управления образованием.

В педагогических исследованиях это противоречие раскрывалось как борьба между идеями свободного и научного образования, между сторонниками всеобщего одинакового образования и элективного (по выбору) образования. В условиях советской школы сложилось общее для всех среднее образование, и интересы личности подчинялись интересам государства.

С данным противоречием связан широко обсуждаемый тезис о репродуктивной и развивающей функции школы. Традиционная философия образования в значительной степени рассматривает школу как инструмент воспроизводства культуры и социально-экономических отношений, обеспечения доминирования правящих культур, политических и экономических элит, а не как средство порождения нового общества и производства культуры.

Другое неотъемлемое противоречие образования связано с тем, как решается вопрос, о том, что делают дети в школе: *готовятся к жизни или живут?* Этот вопрос возникает каждый раз, когда мы пытаемся оценить работу образовательной организации или педагога. Любая образовательная организация является уникальным общественным институтом, результаты деятельности которого существенно отдалены во времени от реального действия. В советской и зарубежной школе выбор был сделан в пользу подготовки, в пользу прагматической ориентации обучения. При этом предполагалось, что педагоги и составители программ и учебников знают, каким будет завтрашний день, в котором будут жить их ученики.

Следующее существенное противоречие идеи массового образования задается отношением между освоением деятельности и освобождением от нее. П. Г. Щедровицкий утверждает, что сегодня «основным вопросом становится не вопрос обучения деятельности, а вопрос освобождения от деятельности» (3-4). Он связывает это с крушением идеи материального образования и специализированной подготовки в новых цивилизационных условиях, когда «людям все больше приходится управлять технологиями и строить коммуникацию друг с другом» (там же). Другими словами, описываемое противоречие состоит в том, что освобождение от деятельности невозможно без ее освоения, а освоение – без высокой степени свободы.

Чтобы уменьшить неоднозначность в толковании противоречий в области демократизации управления образованием, конкретизируем эти противоречия применительно к двойной задаче демократизации управления образованием (обучение демократии и демократическое устройство школы).

Теоретический анализ позволяет предложить следующий список противоречий демократизации управления образованием:

- между потребностью общества в единой образовательной политике, в достаточно высоких государственных образовательных стандартах, и правом выбора собственной образовательной траектории каждым обучающимся;
- между трактовкой родителей и общества как заказчиков на образование и центральной ролью обучающегося в собственном образовании;
- между равными правами каждого обучающегося на образование и исходным неравенством (биологическим или социо-культурным) обучающегося;
- между общественным требованием к образованию, формулируемом на основе потребностей и взглядов сегодняшнего дня и ориентацией образования на весьма отдаленный результат, который проявится в будущем;
- между правом обучающегося на автономию и универсальным, регулирующим характером образования;

- между правами, властью и влиянием государства и системы образования и между правами и ценностями обучающегося, родителей, отдельных групп населения;
- между стремлением учителя к подлинному личностному партнерству с учеником и исходным неравенством их социальных позиций;
- между направленностью системы образования на воспроизводство социально-экономического порядка и усилением преобразующего потенциала личностей обучающегося;
- между направленностью системы образования на трансляцию одинаковой культуры и поддержкой индивидуальности через освобождение личности от невежества;
- между единым социальным заказом для всех педагогов и их индивидуальными особенностями и личностными целями и ценностями.

В самом общем виде большинство этих противоречий отражает борьбу двух тенденций в развитии образования: между сторонниками высоких академических достижений обучающихся (свободы каждого самоопределяться учиться или не учиться) и обеспечение равных образовательных возможностей для всех учеников, за всеобщие школы с широким выбором возможных траекторий обучения.

Многие исследователи (А. Н. Джуринский, А. А. Кадушина, М. В. Никитин, Е. Г. Полупанова и др.) отмечают борьбу этих двух тенденций как одну из движущих сил в мировом образовании. Причем эти тенденции качаются как маятник от одной крайности к другой, в разных странах и в разное время развития образования частота этих колебаний различна.

С нашей точки зрения наличие этого набора противоречий связано с невозможностью полного достижения идеала демократизации управления образованием и невниманием к двойственности его природы.

Рассмотрим подходы к учету этих противоречий в теоретических исследованиях и в реальной практике демократизации управления образованием.

Традиционное образование в СССР и за рубежом и так называемое инновационное образование нередко демонстрировало нежелание видеть реальные проблемы противоречивости идеала демократизации управления образованием, стремление, если не игнорировать эти противоречия, то избегать их или разрешать в пользу одной из сторон. Такая позиция могла приводить либо к механическому объединению несоединимого, либо к бессмысленному жесткому противостоянию.

В. Ю. Кричевский призывал к «органичному сочетанию порядка и демократии», что требовало фактически *совместить трудно совместимое* или прийти к новому пониманию того, что такое «порядок». Чаще происходит первое. Будучи логически ясным и привлекательным для педагогов простое рассуждение о том, что хорошо было бы соединить свободу и ответственность, права родителей и права учителей и т. д., не дает представление о том, как это реализовать на практике. Упрощенное объединение игнорирует противоречие и лишает педагогов подлинной ориентации, т. к. каждая сторона противоречия, каждый самостоятельный элемент двойственного отношения имеет собственную логику педагогического воплощения в рамках единого действия.

Грубый подход прямого противопоставления также препятствует эффективному проектированию образовательного процесса. Результатом такого недиалектического отношения к противоречивости становится растерянность перед заведомо невыполнимыми требованиями к непротиворечивости программ демократизации. Например, как сочетать принцип свободы и плюрализма с приоритетом общечеловеческих ценностей.

Критикуя упрощенную оппозицию между свободой и принуждением (а фактически между культурой и индивидуальностью), С. И. Гессен писал: «Отсюда – отрицательное понятие свободы как отсутствие принуждения: упразднение принуждения означает торжество свободы. Отсюда сама альтернатива: свобода или принуждение. Ибо понятия как готовые факты, как готовые ценности, свобода и принуждение действительно противоречат друг другу, не могут существовать вместе» (5).

Именно такой ход – выбор одного из элементов двойственного отношения, как правило, реализуется в условиях школы. Такая стратегия однозначного выбора между двумя «крайностями» приводит к парадоксам.

Чтобы использовать указанные противоречия, как движущую силу демократизации, необходимо так рассматривать педагогические задачи, чтобы обе стороны противоречия могли бы находиться в некотором балансе, и чтобы этот баланс был явным для педагогов и организаторов образования.

Для этого можно предложить **три подхода: институциональный, многоуровневый, динамический.**

**Институциональный подход** предполагает *обсуждение вопроса о всей совокупности условий и факторов реализации выдвинутых идей и решения поставленных задач*. В ряде работ демократизация управления образованием рассматривается только с отдельных позиций. Например, В. В. Грипич полагает, что условия демократизации тесно связаны с обучением управленческой деятельности, включением демократических процедур во все циклы управления, побуждения участников к самоанализу и самооценке, учет и балансирование интересов, активное нормотворчество, соревнования. Вряд ли можно говорить, что эти условия действительно являются фундаментальными, базовыми в демократизации управления образованием. Без анализа таких условий сложно увидеть и учесть механизмы взаимодействия двух аспектов двойственных характеристик. Исследователи до сих пор не определили действенных механизмов связи авторитарного и демократического управления. Например, Э. Д. Днепров отмечает, что авторитарное управление школой ведет к авторитарному укладу жизни в ней. Но ведь имеется ряд случаев, когда демократический климат в школе сочетается с авторитарным руководством школой. Ряд исследователей надеется, что гуманные отношения могут преодолеть авторитарную организацию деятельности школы.

Институциональный подход позволяет работать с естественно-искусственными процессами, которые содействуют достижению целей, уменьшая влияние негативных естественных процессов. Этот подход требует *специального рассмотрения негативных феноменов, для того, чтобы определить, какие неявные условия и факторы способствуют их появлению*. Применительно к идее демократизации управления образованием следует подтвердить ранее высказанного тезиса о необходимости согласования учебного и организационных аспектов при разработке проектов демократизации школы.

Второй подход, предложенный в исследовании, можно назвать *многоуровневым*. Он позволяет преодолеть *бессистемность, несогласованность демократического устройства на разных уровнях системы образования*. Анализ практики и теоретических исследований показывает, что эффективность демократизации определяется согласованностью ее реализации на государственном, региональном, местном и школьном уровнях. Нередко напряжение или конфликт возникают из-за того, что одна сторона противоречия реализуется на одном уровне, а другая – на следующем уровне. Учет двойственности в этой ситуации предполагает: специальное обеспечение диалога на всех уровнях системы; обеспечение относительной автономии каждого уровня; выделение базового элемента, на уровне которого целостно могут рассматриваться указанные двойственные характеристики. Соглашаясь со многими исследователями, определено, что таким базовым элементом является отдельная образовательная организация. Это означает, что любое действие на одном уровне должно сопровождаться анализом эффекта на уровне образовательной организации.

**Динамический подход** позволяет преодолеть недиалектическое рассмотрение противоречий, которые выглядят неустранимыми. Рассмотрение образования как процесса, а не факта, помогает избежать многих трудностей. *Постоянный диалог двух сторон противоречия в этом процессе и есть его разрешение, а применительно к педагогике – и есть демократизация.*

Проведенный анализ противоречий вскрыл их двойственность и показал, что вопрос о демократизации управления образованием следует рассматривать не абстрактно, а конкретно-процессуально применительно к наиболее распространенному типу образования. Таким

образом, необходимо проанализировать как живет образовательная организация, становясь демократическим институтом (рассматривается процесс, а не конечный результат), и как меняются его участники, приобретая качества свободного человека.

Этот подход еще раз подтверждает, что проблему демократизации управления образованием необходимо рассматривать с позиции обучающихся и с позиции педагогов, а не переносить механически позитивные факты взрослой жизни в деятельность образовательной организации. Достаточно последовательный критик радикальной демократизации российских школ точно подметил: «Если уж в школах создаются конгрессы, проводятся симпозиумы, есть суды, то дальше по логике надо, чтобы создавались тюрьмы: ведь мы повторяем государственную структуру. Я замечаю иногда дети, если дать им возможность поуправлять друг другом, проявляют гораздо большую жестокость, чем взрослые. Поэтому механический перенос из взрослой жизни некоторых демократических приемов в наши школы дает совершенно неожиданный результат».

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что **проблема демократизации** управления образованием **внутренне противоречива**. Эти противоречия могут быть внутренними, касающимися самой теории демократизации управления образованием, и внешними, содержащимися в практической деятельности образовательных организаций по демократизации управления образованием. В ходе исследования нами установлено, что указанные противоречия могут быть конструктивно разрешены в каждом конкретном случае демократизации управления образованием, если будут использованы **институциональный, многоуровневый и динамический подходы**.

#### Список использованной литературы

1. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития. Всемирный Банк. Европа и Центральная Азия. Сектор социального развития. – Вашингтон: 2000.
2. Закон Кыргызской Республики «Об общем среднем образовании». Проект. //Кут Билим. – 2004. – №1. – С. 8-11.
3. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. – М.: Знание, 1964. – 48 с.
4. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М., 1995. Гессен С. И. Основы педагогики. – Берлин, 1922. – С. 57.