

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АЛЬТЕРНАТИВЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Автор описывает условия формирования образовательной политики в современной России, обозначает специфику педагогической альтернативы как результата проводимой на данном историческом этапе образовательной политики и раскрывает такие категории, как «педагогическая альтернатива», «субъект альтернативы», «риск образовательной деятельности».

Изменения педагогической действительности, происходящие в той или иной стране, в определенной степени предопределяются провозглашаемой и реализуемой в обществе *образовательной политикой*, которая выступает как совокупность педагогических ориентиров и средств достижения определенных политических целей [1, 97]. В нашей стране до середины 80-х годов прошлого века государство фактически являлось монополистом в определении приоритетов образовательной политики, поддерживая единую и безальтернативную иерархию образовательных институтов, действующих в соответствии с определяемыми властью организационными и идеологическими догмами. За последние два десятилетия ситуация постепенно стала изменяться, так как наряду с *государством* естественными факторами формирования образовательной политики стали выступать условия перехода к *рыночному типу* экономики и становление в России *гражданского общества*.

В ситуации тотального проникновения рыночных отношений во все сферы общественной жизни в России резко возрастает прагматическая заинтересованность в результатах обучения, имеющих коммерческую ценность. Подобный потребительский подход к образованию предполагает соблюдение следующих установок: внедрение в педагогический процесс технократических принципов (быстрее, больше, эффективнее, дешевле и пр.), модернизация содержания образования в соответствии с изменяющимися условиями рынка; проявление конкуренции; спонсирование (дополнительное финансирование) образовательных учреждений и педагогов, добивающихся успехов в повышении качества образования; содействие специализации и дифференцированию образования; содействие развитию системы дополнительных образовательных услуг профессиональной направленности и рекреации.

Что касается возможностей становления гражданского общества, то в отличие от государства, которое заинтересовано в управляемости общества за счет жесткой регламентации

отношений, институты гражданского общества, напротив, выступают как сфера проявления свободы частных лиц в отношениях друг с другом, в которой люди реализуют свои личные интересы и осуществляют свой собственный выбор. Гражданское общество базируется на основе системы добровольно создаваемых негосударственных структур (объединения, организации, ассоциации, союзы, клубы, фонды и т. п.) и выражается через систему негосударственных отношений (экономических, политических, духовных, религиозных и т. д.), поэтому *гражданское общество невозможно представить без национальных, религиозных традиций, региональных стереотипов поведения, норм и ценностей* (2, 16). Именно самоорганизующиеся институты гражданского общества играют роль *источников инноваций* в сфере образования, создавая условия, благодаря которым отдельные люди или объединения, формально не облеченные властными полномочиями, *берут на себя ответственность выразить интересы других людей из своего ближайшего окружения*; при этом и у общества появляется новая ответственность – вознаграждать конструктивные инициативы своих наиболее активных членов.

В создавшейся ситуации частичного делегирования своих полномочий властным органам приходится постепенно расширять возможности альтернативных форм образования и упрощать те формальные преграды, которые ранее блокировали какие бы то ни было проявления педагогического поиска и инициативы. При этом следует отчетливо представлять, что государству не свойственно руководить инновационными процессами (это противоречит самой природе инноваций), так как оно не в силах тотально контролировать и определять их результативность – это дело независимой экспертизы. Поэтому многие управленческие функции в сфере образования государство вынуждено разделять с институтами гражданского общества и соотносить с потребностями рыночной экономики. Как результат того, что

иерархия взаимосвязей всех трех факторов образовательной политики претерпевает определенные изменения, можно утверждать, что в современной ситуации характерной становится тенденция на расширение возможностей педагогической альтернативы.

Общенаучное значение слова «альтернатива» определяется либо через необходимость выбора одной из двух (нескольких) взаимоисключающих возможностей, либо как каждая из исключающих друг друга возможностей. Педагогическое наполнение этого термина М.Н. Певзнер раскрывает как новое, отличное от официально существующего видение проблемы, основанное на: осмыслении социальной потребности в новом качестве образования человека; своеобразном научном понимании психологии человека, особенностей его индивидуального развития; предположении о возможности конструирования оригинальной образовательной системы, адекватной возрастным и индивидуальным закономерностям развития; потребности реализовать педагогический замысел в авторской концепции и практическом взаимодействии с педагогами и обучаемыми. [3, 206]

Принципиальным для альтернативы является то, что предлагаемый и реализуемый ею проект всегда выступает как *новая оригинальная педагогическая действительность*, конструируемая вне или вопреки уже действующих систем. Не случайно, что в условиях жесткой централизации педагогическая альтернатива воспринимается как диссидентство, как разрушительное для социума отклонение от установленных, привычных, общепринятых норм и табу. Однако следует пояснить, что подлинная сущность альтернативы проявляется не в ее противопоставлении традиции, а прежде всего в ее *противодействии абсолютизации и монополизации любой традиции*, так как для нее характерна *переоценка ценностей образования за счет конверсии существующих педагогических традиций, их субъективной авторской интерпретации* [4, 31].

Наиболее общими признаками и показателями альтернативности педагогической действительности можно признать следующие характеристики, выделенные И. Рамзегером: возникновение в результате *частной инициативы* (движение «снизу»), *функциональная самостоятельность, оппозиция* институализированной системе образования (а посему альтернатива всегда становится «головной болью» для функционеров и властных структур), *свободный доступ* для обу-

чающихся, *добровольный выбор* форм и содержания обучения, *саморегулирование* совместной жизнедеятельности [3, 22].

Педагогическая альтернатива по определению не может быть массовой, а потому выявление и анализ ее условий и субъектов следует проводить *на уровне региона*, то есть относительно самостоятельной пространственно-географической, социальной и историко-культурной единицы.

Социальными субъектами педагогической альтернативы могут выступать профессиональные педагогические объединения и педагогические движения в регионе; научные школы и научно-исследовательские центры, профессиональные педагогические институты; общественно-политические союзы и группы; конфессиональные объединения; землячества, этнические союзы, объединения и фонды; профессиональные (непедагогические) объединения, профсоюзы; коммерческие структуры; ассоциации ветеранов, спортсменов и т. п.; ситуативные объединения (перед выборами, в ходе политических кампаний и т. п.).

Что касается *индивидуальных субъектов педагогической альтернативы*, то в науке существует понятие «инновационной личности» (введенное Э. Хагеном) как противоположность «авторитарной личности», среди характеристик которой любознательность к миру и стремление контролировать свою жизнь в нем; потребность и желание в естественной интеграции своей профессиональной, общественной и личной жизни; принятие на себя ответственности за плохие стороны мира (жизни), сопряженное с принятием более совершенных решений и попытками внести изменения в окружающий мир; стиль лидерства: откровенность и терпимость к окружающим, одобрительное отношение к их оригинальности и стремлению к новациям; степень склонности к созиданию: творчество, стимулирующее самобытность и стремление к новизне [5, 302]. Главная характеристика субъекта педагогической альтернативы – это его *деятельное самосознание*, то есть понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой и востребованной основы собственной преобразующей педагогической деятельности. Человека, реальными поступками отстаивающего свое право на педагогическую альтернативу, отличают потребность, возможность и желание самому определять свою судьбу, свой образ жизни, стремление раздвигать

рамки реальной независимости и компетентности [6, 26].

С учетом объекта и сферы реализации педагогической альтернативы можно говорить о следующих группах реализуемых в наши дни альтернативных проектов:

– *профессиональные проекты, относящиеся к формальному сектору* (частные учебные заведения от дошкольного учреждения и до курсов по переподготовке специалистов);

– *профессиональные проекты, относящиеся к неформальному сектору* (экологические образовательные проекты, службы по организации стажировок и международных обменов, образовательный туризм и т. д.);

– *общественные проекты, связанные с досугом и относящиеся к неформальному сектору* (фонды по развитию регионального образования, «Европейские клубы» и международные лагеря, центры социального добровольчества, экологические инициативы, ассоциации выпускников, женские и мужские товарищества и клубы, терапевтические группы взаимопомощи, оздоровительные группы, самодеятельная пресса, любительские видеостудии, радиостанции, киноклубы и т. п.);

– *общественные и профессиональные проекты, реализуемые в информальной подструктуре* (гуманитарные фестивали, международные, российские и региональные конкурсы художественных, письменных работ, интернет-конкурсы и т. п.);

– *синтетические проекты*, реализуемые одновременно в сфере нескольких секторов (региональные пресс-центры «Образование», проекты по альтернативному прохождению службы в армии, специальное образование, экологическое образование, центры образовательных инноваций по распространению в России педагогических идей европейских стран при разработке образовательных стандартов, педагогических методик, планов для разнопрофильных школ и др.).

Перспективы альтернативных проектов в нашей стране можно с определенной долей уверенности связывать со следующими педагогическими направлениями:

– *образование через сообщество* как создание «единого образовательного пространства» за счет кооперации различных образовательных (формальных и неформальных) учреждений и вовлечения членов общины в создание информационно, эмоционально и культурно насыщен-

ного образовательного пространства в месте своего проживания;

– *медиаобразование*, предполагающее изучение закономерностей и овладение навыками и приемами использования и преобразования информации, предоставляемой СМИ и электронными средствами, а также конструирование на этой основе собственных образовательных контекстов;

– *многокультурное образование*, направленное на поддержку обучаемых в процессе их инкультурации в тех условиях, когда существует объективное и неоднозначное различие-противопоставление групп, к которым принадлежат эти люди (отклонения в развитии или «поздно расцветший ребенок», религиозная принадлежность, половая ориентация, весовая категория, социальный статус и материальное положение, национальность, раса, физические ограничения и т. п.); педагогическая деятельность здесь строится на следующих принципах-условиях: свобода выбора человеком своих культурных идентичностей; уважение культурных различий; толерантность, понимание и принятие другой культуры; утверждение, позитивное проявление культурного многообразия, развитие культурного плюрализма;

– образование, обусловленное современными *гендерными* проблемами и направленное на снятие противоречий между существующими в массовом сознании стереотипами социополовых ролей и изменившейся социальной ситуацией, и прежде всего за счет признания значимости роли самой личности в процессе формирования и проявления своей самоидентификации;

– образование в сфере *социальной помощи и рекреации*, направленное на обеспечение психологической реабилитации, на снятие социально-психологической напряженности и на повышение функциональной грамотности людей, переживающих возрастные кризисы;

– *реабилитационная педагогика*, в основе которой лежит идея использования эмоциональных состояний человека, находящегося или пережившего экстремальные ситуации в зонах массового бедствия, вооруженных конфликтов и т. п.; педагогическая деятельность предполагает создание эмоциональных ситуаций (ситуаций-катализаторов), ускоряющих или замедляющих актуализацию эмоциональных потенциалов личности, через вовлечение в психоролевое, музыкально-психологическое и цветопсихологическое сопереживание;

– профилактика девиантного поведения (алкоголизм, бродяжничество, воровство, проституция, наркомания и др.) исходит из положений социально-педагогической виктимологии о развитии человека с физическими, психическими, социальными дефектами и отклонениями, а также тех, чей статус предопределяет в условиях конкретного общества неравенство или дефицит возможностей для устойчивого физического, эмоционального, психического, культурного, социального развития, самореализации человека.

Изучение педагогической альтернативы с точки зрения ее эффективности, жизнеспособности и перспектив развития требует учета такого явления, как *риск образовательной деятельности*, под которым понимают возможность (опасность) получения отрицательного результата вследствие изменения условий образовательной среды под влиянием внешних и внутренних факторов [7, 213]. Типовыми ситуациями риска в ходе реализации альтернативных проектов в наших условиях можно назвать следующие:

- стремление политических руководителей и государственных чиновников к восстановлению вертикально-иерархических отношений с лицами и организациями, представляющими местные сообщества, к рассмотрению их всего лишь как агентов проведения определенной компании в рамках государственной политики;
- недостаточность нормативного обеспечения и финансирования деятельности и развития образовательных проектов (риск нелегитимности и финансовой несостоятельности);
- низкий жизненный уровень в ближайшем социуме;
- коммерциализация образования, что в конечном итоге приводит к жесткой конкуренции в условиях нестабильного рынка;

– возможность управленческой или конструктивной ошибки (риск получения результата, обратного или несовместимого с прогнозируемым); а также подавление или отторжение во взаимоотношениях между авторами и участниками проекта;

– восприятие педагогической альтернативы как некой утопии, что зачастую связано с тем, что распространители и исследователи альтернативных проектов идеализируют объект своего анализа, мифологизируют распространяемые ими концепции и технологии;

– естественное противодействие властных органов и представителей официальной системы образования со всем присущим этой борьбе *драматизмом судьбы* как самих педагогов, так и создаваемой ими альтернативной педагогической действительности.

Предпринятое в данной статье описание некоторых из особенностей проявления педагогической альтернативы в современной России можно завершить вынесением за скобки следующих утверждений:

- альтернатива как таковая является своеобразным индикатором мобильности и демократичности сообщества в конкретном регионе, открытости его институтов потребностям и возможностям развития и самореализации человека;
- перспективы педагогической альтернативы в современной России напрямую связаны с возможностями становления общественно-государственного соуправления в сфере образования, а также с умением и способностями субъектов педагогической альтернативы отражать региональные особенности образовательной политики, прогнозировать и решать проблему рисков в своей педагогической деятельности.

Список использованной литературы:

1. Бражник Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании / Диссертация на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. – СПб., 2002.
2. Волонтер и общество. Волонтер и власть: Научно-практический сборник / Сост. С.В. Тетерский. – М.: «ACADEMIA», 2000.
3. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов пед. вузов. Ч. 2 / Под ред. М.Н. Певзнера и С.А. Расчетиной. – Новгород: АО «Типография «Новгород», 1994.
4. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX – начало XX века) / Дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. – Новгород, 1997.
5. Штомпка П. Социология социальных изменений. / Пер. с англ. под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996.
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
7. Педагогика открытости и диалог культур / Под ред. М.Н. Певзнера. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.