

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ДЕТЕЙ

В статье дано обоснование необходимости историко-культурного анализа и выделения особенностей территориальной системы дополнительного образования детей. Определена логика этого анализа; рассмотрены парадигмы управления дополнительным образованием

Территориальная система управления дополнительным образованием является частью общероссийской. В то же время сам процесс формирования учреждений дополнительного образования часто протекает в иных, чем в центральной России, географических, природных и социокультурных условиях, имеет специфический историко-культурный и ценностный контекст. Именно поэтому было бы большой ошибкой накладывать известные в науке управления общие схемы на малоизученное и специфическое явление, что не означает игнорирования общих культурно-исторических характеристик организации дополнительного образования в России. Необходимы отбор и обоснование общих характеристик применительно к территориальной действительности, их соединение с особенными территориальными параметрами и уникальными социокультурными феноменами. То есть требуется специальное *конструирование процесса историко-культурного анализа*, который наиболее соответствовал бы объекту исследования, реализовывал основные функции научного познания, в частности – описательную и прогностическую [1].

В основании этого процесса лежит представление о сфере дополнительного образования, как поликультурном образовании [2], сама же поликультурность базируется на идее полиидентичности [3], возможности идентификации себя и соотнесения с разными культурами без утери собственной.

Дополнительное образование по своей природе полисубъектно в том практическом смысле, что в сфере дополнительного образования разворачивается деятельность разных индивидуальных и коллективных государственных и общественных сообществ.

Рассмотренная в этом ракурсе поликультурная территориальная система дополнительного образования реализует две основ-

ные функции: обеспечивает вхождение ребенка как гражданина в социокультурное и социально-экономическое пространство страны и мира, выступает механизмом, центральной частью социально-исторической программы воспроизводства традиций [4, с. 21].

В определенном смысле можно говорить, что этим функциям соответствует пара «государство–общество». Первое рассматривает дополнительное образование преимущественно как средство социализации, адаптации нового поколения к широкому жизненному реалиям. Второе (общество, сообщество) озабочено воспроизводством прежде всего традиций через развитие личности ребенка, сбережение основных элементов духовной культуры, то есть во многом средствами дополнительного образования.

В поликультурном образовании сочетаются черты социокультурные и цивилизовано-технологические, характеристики систем статических и динамических, закрытых и открытых (система должна быть настолько закрытой, чтобы обеспечивать выживание дополнительного образования, и настолько открытой, чтобы создавать условия и возможности его развития).

Из этого следует, что культурно-историческая характеристика организации территориальной системы дополнительного образования при анализе не может ограничиться областью деятельности исключительно государственного управления, но обязана, наряду с ним, во взаимосвязи или независимо (в разные исторические периоды – по-разному) рассматривать общественную самоорганизацию в дополнительном образовании, являющуюся условием воспроизводства его традиций.

Следующий слой анализа состоит в выявлении и описании культурно-исторических

форм и механизмов реализации вышеуказанных функций учреждений дополнительного образования. Среди такого рода механизмов мы выделяем два, на наш взгляд, ключевых: один связан с соотношением «общего» и «дополнительного» образования, другой механизм отражает действие принципа «единства в разнообразии», который своеобразно проявляется в истории организации территориальной системы дополнительного образования. Поясним сказанное подробнее. Соотношение «общего образования» (профессионально и, как правило, государственно-организованного) и «дополнительного образования» (того, что по-иному может быть названо «образованием для жизни») весьма существенно для анализа историко-педагогического процесса, который происходил в прошлом и происходит сегодня в различных территориях. Такого рода анализ, осуществляемый на конкретном историко-педагогическом материале, позволяет держать «социокультурный контекст», вне которого управление дополнительным образованием в территориальной системе предстает в виде голой схемы, скопированной с общероссийской. В этом случае оказываются во многом непонятны изгибы и повороты дополнительного образования и системы управления, затруднено научно обоснованное, содержательное прогнозирование и проектирование развития дополнительного образования.

Другой механизм анализа отражает действие принципа «единства в разнообразии», по-разному проявлявшегося в разные исторические периоды развития дополнительного образования. Так, существовал ряд интерпретаций, доктрин, основанных на данных принципах: «учреждение дополнительного образования единое и единообразное»; «учреждение дополнительного образования не единое, а единообразное»; «учреждение дополнительного образования разнообразное, но не единое» [5, с. 8–10].

Первая доктрина имела место в прогрессивные, реформаторские периоды отечественного образования (например, период административно-государственных реформ Александра I), но проявлялась в большей мере в образовательной политике, в проекте, чем на практике. Александровская стройная система вариативного дополнительного образования на просторах России по необходимости проявлялась далеко не так, как в Петербурге и Москве. В другой исторический

период (освободительных реформ 60-х гг. XIX века), когда была предпринята новая попытка построить «единое и разнообразное учреждение дополнительного образования», влияние на систему «внесистемных факторов» (например, внеклассной и внеаудиторной работы) зачастую оказывалось сравнимым, если не происходило влияния государственной образовательной системы.

Доктрина – «дополнительное образование – не единое, но единообразное» – характерна для периодов, которые в истории педагогики характеризуются как «образовательные контрреформы» (например, в XIX веке – контрреформы Д. А. Толстого, И. Д. Делянова и др.). Во все эти периоды образование строилось строго по сословным группам, резко усиливалась его идеологическая направленность, и внешкольное образование по необходимости становилось не единым, а «единообразным». Детально расписывались программы и планы, ужесточилась дисциплина и т.д. В учебном смысле губернии и округа становились все более похожими друг на друга, хотя реальные жизненные факторы, территориально-географические, культурно-национальные условия России сопротивлялись политике единообразия, не позволяя ей стать абсурдом. Точно так же свои особенные реалии имело и «учреждение дополнительного образования, разнообразное, но не единое» (например, пестрая система дополнительного внешкольного образования конца XIX столетия) [4, 5].

Все эти механизмы и тенденции по-разному проявлялись в разные периоды, сменяли друг друга и вновь выходили на арену образования. Это говорит о том, что история дополнительного образования в целом не является, строго говоря, «линейной», а имеет сложный, противоречивый характер. И здесь крайне интересно при анализе эволюции системы образования и управления исследовать как «общероссийские» политические линии, так и «территориальные отклонения», вызванные географией, здравым смыслом, разумными управленческими решениями, сопротивлением обстоятельств – всем тем, что составляет ткань жизненных событий и позволяет осмысливать под определенным углом зрения реально протекающие процессы.

Отсюда следует третий слой анализа эволюции системы дополнительного образования в сверхкрупном городе, а именно с точки

зрения некой целостной картины или парадигмы управления.

Как всякая сложная социальная деятельность, управление дополнительным образованием вольно или невольно базируется на определенных политических, гносеологических, социокультурных основаниях. У управленца-профессионала имеется некоторое общее представление, картина процессов, которыми он управляет, включая собственную деятельность (ее мотивы, цели, механизмы, представления о содержании и процессе управления), – то, что можно было бы назвать «управленческой парадигмой» [6, с. 70]. Эта общая картина, взгляд на управление может в значительной мере, не выражаясь вербально, осознаваться в большей или меньшей степени отдельным организатором-управленцем или профессиональным управленческим сообществом. Но в любом случае определенная управленческая парадигма значима, а иногда и определяет стиль управления образованием, направление и характер принимаемых решений.

В то же время управленческие парадигмы, имевшие место в разные периоды истории, обуславливаются какими-то, если не доминирующими, то существенными факторами, анализ которых представляет специальную задачу. В этой связи представляет интерес выявление в разные периоды эволюции системы дополнительного образования в сверхкрупных городах – «социокультурной доминанты», которая бы обуславливала (определяла) господствующую парадигму управле-

ния. Сама же «социокультурная доминанта» для своего выявления и описания требует диагностики и анализа макроситуации, в которой находится учреждение дополнительного образования и осуществляется управление им, и таким образом разворачивая эту линию в обратном порядке, мы проводим соответствующий анализ.

Раскрыв же парадигму управления, можно глубже обосновать и развить используемый в данных обстоятельствах управленческий подход.

Таким образом, общая логика историко-культурного анализа эволюции управления дополнительным образованием в территориальной образовательной системе может быть представлена линией: «макроситуация» – «социокультурная доминанта» – «парадигма управления» – «управленческий подход».

Завершая рассмотрение историко-культурного анализа, мы хотели бы подчеркнуть его гибкий, эвристический характер. Этот процесс не следует ни в коем случае рассматривать как жесткую сетку, которая «набрасывается» на живой историко-педагогический материал, вылавливая то, что соответствует ее размерам и фактуре. Скорее, данный подход является одним из возможных инструментов концептуального поиска, разностороннего анализа, ориентирует на более глубокое осмысление исторических и современных социокультурных реалий, в которых разворачивается процесс управления дополнительным образованием детей.

Л и т е р а т у р а

1. Гершунский Б. С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)* – М.: Интердиалект, 1997. – 697 с.
2. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. А. *Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика.* – 1999. – № 4. – С. 3–10.
3. Ершов В. А. *Социокультурная идентичность как условие поликультурного образования // Мир образования – образование в мире.* – 2001. – № 2. – С. 7–8.
4. Евладова Е. Б., Логинова В. Г., Михайлова Н. Н. *Дополнительное образование детей : учеб. пособие.* – М.: Владос, 2002. – 352 с.
5. Аверкин В. Н., Цирульников А. М. *Управление вариативными образовательными системами.* – В. Новгород: НРЦРО, 1999. – 120 с.
6. Каплунович Т. А. *Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук.* – Великий Новгород, 2002. – 396 с.