

## КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОТКРЫТОСТИ ЛИЦЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья посвящена вопросам становления лицейского образования в современной России. Прослеживаются тенденции формирования открытости лицейского обустройства в сочетании с элитарным закрытым характером данного образования*

Коренные изменения, произошедшие за последние десятилетия в жизни страны, привели к радикальным реформам и в системе образования. Президентская инициатива «Наша новая школа» прямо определяет парадигму развития образования как гуманистическую, нацеленную на развитие каждой личности поддержку как наиболее успешных, так и проблемных детей. Эта парадигма так или иначе ассоциируется с углублением творческих и развивающих начал в образовании, подчеркивает интегративный характер, происходящих в современном образовании процессов.

Изменение требований к содержанию образования, формирование новых федеральных государственных образовательных стандартов, требований к условиям образовательной деятельности и, соответственно, к педагогическому результату влекут за собой дополнительную актуализацию поиска новых подходов к развитию типологии образовательных учреждений. Существующие на сегодня требования к функционалу общеобразовательных школ, гимназий и лицеев не могут уже в полной мере отражать потребности в создании будущего инновационного общества.

Исторический опыт развития лицейского образования уходит своими корнями в античное прошлое. Его основатель Аристотель Стагирит, лучший ученик Платона, разойдясь во взглядах с учителем, в противовес существовавшей Платоновской Академии основал собственное учебное заведение в 335–334 гг. до н.э., сняв в наем несколько зданий вблизи храма Аполлона Лицейского в Афинах, откуда и пошло наименование школы – Лицей. Поскольку занятия он проводил во время прогулок по саду, то его философская школа стала называться перипатическая (от греч. *peripatos* – прогулка). Именно в лицейских са-

дах прошли наиболее плодотворные годы Аристотеля. Там он завершил и систематизировал свои философские представления [6].

Неправильным было бы противопоставлять взгляды ученика и учителя. Аристотель не повторял путь Платона, а продвигал его учение, при этом преодолевал его. В творчестве Аристотеля рос интерес к эмпирическим наукам, органическому синтезу и систематизации знаний, дифференциации методов познания.

После смерти его знаменитого ученика Александра Македонского философ был отправлен в ссылку, где вскоре скончался. Его преемник Теофраст возглавлял школу с 322 по 284 гг. до н.э. Будучи ярким учеником, он не смог достичь уровня своего учителя. На этом история античного лицея прерывается. В современном понимании первые лицеи появились во Франции по указу Наполеона Бонапарта в 1802 году, в отличие от колледжей, существовавших на средства общин, они субсидировались государством.

В России создание лицеев по западному образцу, но на русский манер было инициировано Александром I, они задумывались как промежуточные учебные заведения между гимназиями и университетами, а возникали с привлечением частных пожертвований. В 1803 году были основаны Демидовская элитная школа в Ярославской губернии и школа в Одессе под покровительством новороссийского генерал-губернатора А. Э. Ришеля. В 1805 году в Кременце создается элитное учебное заведение для детей польской шляхты, а в Нежине по инициативе братьев Безбородко учреждается высшая школа для небогатых дворян. Однако складывающаяся внешнеполитическая обстановка прервала инициативы государя в области образовательных реформ, и в принятом «Уставе об учебных заведениях, подведомственных уни-

верситетам» уже ни словом не упоминались лицеи. Лишь с приходом в активную политику М. М. Сперанского вновь появляется интерес к лицейской тематике.

11 января 1811 года обнародуется «Постановление о лицее», а 19 октября в Царском Селе происходит его торжественное открытие. Возрождение лицейской идеи может быть объяснено потребностью государства в образованных людях, способных быть проводниками задуманных реформ. Эти планы были прерваны Отечественной войной 1812 года, после окончания которой вновь наступает расцвет лицейского образования в России, особенно в малоросской провинции, где ощущалась нехватка «больших» университетов. Однако в 30-е годы после декабрьского восстания 1825 года и польских событий 1830–1831 годов отношение к лицейству начинает меняться. В 1832 году Волынский лицей из Кременца переводится в Киев, одновременно существенную реорганизацию претерпевает Нежинская элитная гимназия. Преобразования коснулись и Демидовского высшего училища. В 1844 году в Санкт-Петербург переводится Царскосельский лицей. В целом можно констатировать, что за последующие пятьдесят лет после М. М. Сперанского в России не было открыто ни одного нового лицея. Причина кроется не только в консервативной внутренней политике Николая I. Неясным оставался сам функционал лицеев.

Лицейские программы отличались большим разнообразием. В соединении обучения и воспитания была заложена идея развития в воспитанниках самостоятельности мышления, критического отношения к происходящему. На практике лицеисты относились к такой программе скептически. Однако лицеям удалось сделать звездные выпуски. Многие выпускники этих образовательных учреждений заняли ключевые посты в Государстве, внесли значительный вклад в науку, искусство, политику.

Постепенно лицеями было растеряно промежуточное значение между школами и университетами. С практической, технической подготовкой стали справляться реальные училища. Гуманитарные знания, включая правоведческие, учащиеся смогли приобретать в гимназиях. Особняком продолжал оставаться Царскосельский лицей, переименованный в Императорский Александровский. Его выпускники получали сразу права окончивших университет с присвоением в зависи-

мости от успехов в учебе соответствующего классного чина.

Во второй половине XIX века лицей переживает кризис, а затем перестает существовать, либо закрываясь, либо переходя в другое качество, становясь, например, высшим учебным заведением. К началу XX столетия история лицеев в России закончилась их окончательным преобразованием.

Возрождение отечественного лицейского образования произошло в перестроечные 1990-е годы, когда в российской педагогической практике возникло чрезвычайное разнообразие типологий образовательных учреждений. Школы, гимназии, лицеи, комплексы, центры стали появляться по инициативе снизу – педагогических коллективов и родительской общественности. Четких различий между типами учебных заведений на тот момент не существовало, скорее данные названия, играли роль своеобразных брендов.

Но уже к 2000-м годам ситуация изменилась. В Типовом положении об образовательном учреждении [12] четко прописано, что лицей реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивает дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам технического и естественно-научного профиля и может реализовывать программу начального общего образования. Таким образом, тысячи лицеев в современной России отличаются от других типов учебных заведений только технической и естественно-научной направленностью учебного профиля. Иначе говоря, в их учебном плане предусмотрено на одно-два занятия в неделю больше математики, физики, информатики, чем в обычной школе.

Вместе с тем сами лицеи, как правило, не согласны с таким положением дел и готовы рассматривать собственную миссию значительно масштабнее. Исследователи отмечают, что для лицейского образования неприемлемы традиционные показатели качества. Их необходимо дополнить оценками в контексте пространства культуры [13].

Помимо общеобразовательных лицеев, существуют профессиональные, как правило, преобразованные из бывших профессионально-технических училищ и способствующие получению учащимися начального профессионального образования.

Поиск специфики лицейства должен вестись не в области содержания образования,

не в области технологических вопросов набора учащихся или утверждения учебных планов, не в области поиска форм итоговых документов, получаемых выпускниками, а в совершенно иной плоскости. И опыт работы самого знаменитого в мировой педагогической практике лица Царскосельского говорит именно о необходимости поиска такого аспекта. Из 38 мальчиков не самых статусных дворянских семей было принято на первоначальный курс обучения тридцать, значит, какого-либо специального отбора фактически не производилось. К преподаванию привлекались отнюдь не самые опытные специалисты, порой прямо со студенческой скамьи. К программам обучения до сих пор возникает много закономерных вопросов. Так чем же питался знаменитый лицейский дух?

На наш взгляд, ответ заключается в сочетании избранности, позиционируемой лицеистами, с удивительной открытостью и демократичностью лицейского обустройства. Попробуем разобраться в понятии «открытости».

Словари определяют «открытость» как доверчивость, правдивость в применении к человеческим качествам [9], «открытость системы» – как «одну из ключевых характеристик нелинейных самоорганизующихся систем, означающих такое их свойство, при котором система имеет возможность непрерывного обмена веществом, энергией и информацией с окружающей средой. В идеале такой обмен может осуществляться в любой точке системы, а не только через фиксированные каналы. Второе свойство идеальной открытой системы – возможность управления всеми ресурсами системы из любой ее точки. На практике системы демонстрируют целую гамму переходящих сочетаний от полной открытости до полной изоляции» [2].

На применение понятия открытости к образовательным системам встречается широкое разнообразие взглядов. Например, определение открытости социальных систем, которое применимо и к системе образования: «Открытость социальных систем проявляется в том, что они получают из среды материал (inputs) для своей деятельности в виде человеческих, материальных, информационных ресурсов и достижений (outputs)» [8, с. 38].

В таких системах взгляд на мир меняется с детерминированного на вероятностный. Соответственно, жестко заданный портрет выпускника с рекомендуемым набором техноло-

гических действий по достижению желаемого результата становится неэффективным. Одновременно авторы отмечают биполярный характер проблемы открытости, которая неизбежно дополняется необходимостью закрытости для сохранения свойства системы. Это значит, что эффективная образовательная система постоянно находится на грани, балансируя между двумя собственными противоположными свойствами. «Открытость обуславливает возможность и необходимость образования как нахождения своей сущности, а образовательный процесс должен соответствовать этой открытости, также быть открытым, то есть предоставлять максимум возможностей для самореализации человеком образа своего «Я», своего предопределения» [8, с. 90].

Авторами выделяется три основных подхода к определению «открытости». Это «системный», в котором комплексность взаимодействия со средой и динамика развития постоянно присутствуют в каждом элементе системы. Второй – «синергетический» – предусматривает процесс самоорганизации в системе, обеспечивающий многовариантность, альтернативность путей развития, что влечет за собой многообразие путей становления индивидуальности человека. И третий подход – «антропологический» – подчеркивает высокую пластичность психики человека, способность к учению, как следствие этого, постоянная незавершенность и отсутствие жесткой детерминированности обуславливают индивидуализацию образования, невозможность жесткого руководства процессом.

Именно такое понимание открытости образования способствует решению ряда социально-экономических культурологических, политических проблем:

- гражданского воспитания;
- включенности образования в процессы регионального развития;
- адаптации к политической и экологической нестабильности;
- эффективности использования ресурсов;
- индивидуализации образования;
- сочетания стандартных и новых педагогических технологий и др.

Рассматривая идею открытости в культурно-историческом аспекте, следует отметить давние традиции отечественного образования, соответствующие заявленному направлению. Необходимость открытости миру, от-

крытости социуму, открытости человеку отмечали лучшие представители отечественной педагогической мысли – К. Д. Ушинский, А. И. Герцен, Л. Н. Толстой и др. К сожалению, с развитием культа личности – с 1930-х годов – наше образование вошло в безальтернативное русло авторитарной педагогики.

В западноевропейских концепциях образовательного процесса обращение к понятию открытости началось еще с XIX столетия. А в начале XX века открытость стала своеобразной этической нормой и одной из целей воспитания. Появляется теория «открытого общества» К. Поппера, а с 70-х годов XX века к этой проблеме постоянно обращаются многие педагоги и философы [1]. Д. Ленцен пытался выделить сущностную составляющую этого понятия. И. Рамзегер и Э. Юргенс в рамках его конкретизации выделили своеобразные нормы открытости. Д. Беннер рассматривает не только важность открытости образования внешней среде, но и обратную открытость, способствующую тому, чтобы окружающий мир изменился.

С развитием теории открытости мы сталкиваемся у Г. Брюгельманна, который выделяет следующие ее признаки:

- открытость процесса развития;
- инструментальная (цели – гипотезы);
- нормативная (использование альтернативного учебного опыта);
- дидактическая вариабельность (разнообразие критериев);
- содержательная (разнообразие проблематики);
- открытость учебного успеха (индивидуальные учебные результаты) [5].

А. К. Вагнер вводит отдельные параметры, характеризующие открытость образовательной системы:

- открытость организационных форм (влияние ученика на организацию образовательного процесса, возможность выбора);
- открытость сферы содержания (возможность отбора содержания);
- открытость когнитивной сферы (предоставление возможности критики);
- открытость социоэмоциональной среды (демократичность отношений ученик-учитель);
- открытость миру (вовлеченность в образовательный процесс людей со стороны) [7].

Последнее нам представляется особенно значимым и менее всего реализуемым в отечественной педагогической практике.

Различные теоретические установки породили большое разнообразие педагогических практик, но среди этого многообразия можно выделить два основных направления взаимодействия школы и среды. Первое – отмирание школы как таковой, так называемый проект «школа без стен». Второе – общинность (community education). Близким к этому направлению является проект «Город как школа» (Берлин, 1987) [4].

В отечественном образовании интерес к проблеме открытости возобновился с конца 80-х годов XX века под влиянием процесса политической перестройки общества. Как одна из форм открытости в образовании стало развиваться социальное партнерство. Еще Д. И. Менделеев считал, что государство должно уметь сочетать личные интересы граждан с общественными интересами, и выделял в качестве ведущих принципов обустройства общественного бытия социальность, свободу, справедливость, коллегиальность и организованность. Большой интерес к взаимодействию школы со средой проявляли такие советские педагоги, как С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили. В 70–80-е годы XX века проблема взаимодействия школы со средой отражена в исследованиях Х. Й. Лийметс, А. Муст, А. М. Сидоркина. Сейчас Ю. С. Мануйлов является одним из разработчиков средового подхода к воспитанию, в котором среда становится средством диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

Понимание открытости образовательной системы предполагает наличие в ней определенных особенностей, таких как:

- включение открытого обучения в целостную концепцию развития школы;
- практикоориентированный характер обучения, умение учащихся решать проблемы, возникающие в реальной жизни;
- развитие самостоятельности ребенка, его нестандартности, уникальности;
- стимулирование социальной ответственности, формирование правовой структуры, воспитание толерантности.

Вместе с тем при детальном анализе различных зарубежных и отечественных концепций открытости возникает ряд вопросов, на которые окончательные ответы еще не найдены, например, возможный перегруз учащихся: ущерб, наносимый ребенку при некомпетентном вмешательстве в его обучение неспециалистов со стороны, отсутствие чет-

кости в определении содержания образования и некоторые другие проблемы.

В то же время очевидно, что сам процесс развития общества неизбежно влечет за собой повышение степени открытости школьного образования.

Как отмечено в работе «Информационная политика образовательного учреждения», «...информационно-образовательная среда обеспечивает информационное взаимодействие интегративного характера, направленное на реализацию идей открытого образования...» [3, с. 13]. В качестве инструментария осуществления информационной политики образовательного учреждения, обеспечивающего его открытость обществу, выделяют такие элементы, как сайт, рекламно-информационные материалы, книгоиздательская продукция, информационный доклад, публикации в СМИ. Таким образом, буквально в последнее десятилетие в образовательной системе стал появляться новый мощный канал открытости – это информационно-коммуникативные технологии.

Концепция открытости школьного образования связана с идеями свободного воспитания [4]. Школа должна создавать условия для индивидуального развития каждого. И технологии тут не дают результата: просто нет и не может быть технологии индивидуального развития. Н. Б. Крыловой выделяются направления открытости современного образовательного учреждения:

- общая гуманизация и демократизация школьной жизни;
- разнообразие и доступность форм обучения;
- свободная среда образования;
- открытость системы управления и образовательной политики.

Несмотря на активное неприятие технологизации педагогического процесса, автор подчеркивает роль информационных технологий, в том числе Интернета, в развитии образовательной системы. «Становление образовательной среды как открытой и интерактивной (включающей Интернет и учреждения культуры) постепенно делает среду полноправным субъектом образования» [4, с. 165].

Как видим из контекста, автор неразрывным образом связывает вопросы открытости образования и развития индивидуальности ученика, что, на наш взгляд, является скрытой квинтэссенцией лицейской традиции об-

разования. «...каждый ребенок может найти свою продуктивную школу, надо только создать для этого необходимые условия: свободу выбора, опору на интерес, сотрудничество подростков и взрослых, интересную и разнообразную образовательную среду» [4, с. 165]. Поражает схожесть проблем, возникающих на этом пути и в зарубежном опыте реализации идей образовательной открытости. Так, педагоги Дании сетуют, что государство обеспечивает стартовую черту, но дальше не поддерживает школу. Коллеги из Австралии и Новой Зеландии обеспокоены бюрократизмом и засильем никому не нужной отчетности. Учителя из Тайваня прямо говорят о том, что государство препятствует возникновению и деятельности демократических школ. «Школы существуют не для того, чтобы учить навыкам подготовки к экзаменам, но для того, чтобы вдохновлять самосознание, предлагать ученикам разные виды деятельности, дать им возможность разработать собственный курс обучения и помочь учиться» [10, с. 56]. Коллеги из Индии и Кореи сталкиваются с трудностями недостатка финансирования, а японские учителя обеспокоены увеличивающимся количеством прогулов и правонарушений в своих школах.

Как видим из данного обзора, проблема изменения сложившихся педагогических стереотипов, поиска новых эффективных форм организации школьной жизни действительно является общемировой. Поиск баланса между степенями свободы и несвободы, открытости и закрытости образовательной системы является сегодня одной из самых актуальных задач мирового сообщества на пути цивилизованного развития [11].

Современные лицеи «новой волны» в России появились всего лишь два десятилетия назад. Их породили надежды на демократические перемены, вызванные перестроечными процессами в нашем обществе. Именно тогда оказалась востребована историческая память. Сейчас в России действует несколько тысяч общеобразовательных лицеев. Однако до сих пор новая национальная российская идея так и не сложилась, находясь, скорее, в подсознании наших граждан. Представления о мире, свободе, справедливости, духовности, осмысленности нашего существования пока размыты. В соответствии с этим и само положение лицейского образования у нас остается неопределенным. Что такое современный лицей? Тип общеобразовательного учреждения

технической и естественнонаучной направленности? Учебное заведение элитного образца? Школа, где процветает особый дух лицейского братства? А может быть, лицей – это вообще своеобразная миссия? На поставленные вопросы ответы только еще предстоит найти.

Современный эффективный лицей должен наряду с обеспечением высокого качества образования заниматься постоянными поисками нового, что само по себе является неформатным и нетехнологичным, плохо поддается руководящему администрированию и не вписывается в эталонные каноны. Так как для лицейского образования неприемлемы традиционные нормативные критерии, то из этого следует необходимость поиска новых, неформатных показателей качества. Для этого потребуются проведение особого анализа интегративного, синергетического эффекта образовательной деятельности, связанного с личностным акмеологическим ростом участников образовательного процесса. Именно поэтому лицей не должен сосредотачиваться

на каком-либо узком профиле. Ученик развивается перманентно, имея возможность выбора, и меняет свои интересы, и, соответственно, должен иметь возможность выстраивания свободной траектории своего образовательного и личностного развития. Достижение им собственного «акме» может быть многомерным и поливариативным. В лицейском пространстве человек раскрывает свой талант, свою душу, свою уникальную сущность. Будучи членом лицейского братства, он может позволить себе быть открытым, доверчивым, правдивым, порой даже беззащитным, так как именно братство способно уберечь его от невзгод.

Именно особый лицейский дух формирует в человеке склонность к пониманию другого, состраданию, сопереживанию чужой боли. В таком понимании лицейское образование становится духовным исканием человека, поиском собственного уникального «Я» в соотношении с окружающим «Мы», через которое это «Я» только и может быть проявлено и увидено.

### Л и т е р а т у р а

1. Библер В. С. *Философия диалога культур* – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 414 с.
2. *Большой энциклопедический словарь* / под ред. А. М. Прохорова. – Изд. 2-е, перераб. – М.: БРЭ ; СПб.: Неринт, 1998. – 1434 с.
3. *Информационные технологии во внеурочной деятельности, «дополнительном образовании учащихся»* / сост. Л. М. Андрианова. – СПб.: РЦОК, 2008. – 103 с.
4. Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. *Школы без стен: перспективы развития и организации продуктивных школ.* – М.: Сентябрь, 2002. – 176 с.
5. Кужанова Н. И. *Формирование экологической культуры будущих специалистов в образовательной среде технического вуза.* – Великий Новгород: НГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 359 с.
6. *Лучшие страницы педагогической прессы* / под ред. М. В. Богуславского. – М.: Сентябрь, 2009. – 121 с.
7. *Открытое и дистанционное обучение: тенденции, политика и стратегии* / А. Л. Семенов ; ЮНЕСКО. – М.: Изд-во ИНТ, 2005. – 139 с.
8. *Педагогика открытости и диалога культур* / под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 262 с.
9. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2008. – 527 с.
10. *Свободное образование: зарубежный опыт* / под ред. И. Б. Крыловой // *Новые ценности образования.* – 2003. – №2. – С. 14–19.
11. Степанов П. В. *Развитие школы как воспитательской системы.* – М.: Педагогический поиск, 2009. – 240 с.
12. *Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс]* / Гос. науч.-исслед. ин-т информац. технологий и телекоммуникаций. – URL: <http://www.edu.ru>.
13. Филиппова Е. Ф. *Управление качеством образования в современном лицее.* – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 23 с.