

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО УКЛАДА В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ

Показано, что создание демократического уклада кадетского корпуса возможно на основе активного развития ученического самоуправления, расширения его роли и функций и превращения его в со-управление за счет субъектного взаимодействия детей и взрослых.

Проблема формирования уклада жизни учебного заведения является актуальной проблемой современной педагогической теории и практики. В Концепции модернизации российского образования, в Национальной образовательной стратегии – инициативе «Наша новая школа» (2010), в Стандартах второго поколения определены основные аспекты обновления деятельности современной общеобразовательной школы, которая в широком смысле этого слова должна стать важнейшим фактором выхода российского общества из кризиса, гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. «Обновление образования призвано сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, в обеспечении устойчивого, динамичного, демократического развития общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и национальной культурой» [3].

Если исходить из того, что эффективность процесса становления демократических обществ во всем мире во многом связана с влиянием на этот процесс школьного образования, то становится очевидна важная роль нашей школы в становлении демократии в развитии российского общества, а в решении задач образования школьников необходимы не только разработка новых программ и учебников, учебных курсов, но и поддержка работы школ по созданию в них такой внутренней организации, такого стиля школьной жизни, который представляет действующую модель демократического общества, его основных характеристик. Такое устройство непосредственным образом обусловлено соответствующим демократическим укладом жизни учебного заведения, когда учащиеся получают в нем не только знания о демократии, но прежде всего и опыт жизнедеятельности в право-

вом государстве, учатся жить в открытом обществе, где свобода каждого развивать свою индивидуальность ограничивается только свободой других.

В «Рекомендациях по совершенствованию «уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования» Министерства образования и науки РФ отмечается, что определение путей развития уклада школьной жизни будет способствовать успешному проведению широкомасштабного эксперимента по обновлению структуры и содержания образования, по подготовке молодого поколения к жизни, адаптации его в быстро меняющемся мире, реализации личного потенциала в соответствии с запросами общества [3].

Известные специалисты в решении проблемы уклада жизни учебного заведения, российские ученые И. Д. Фрумин и А. Н. Тубельский, раскрывая роль уклада, пользуются термином «скрытое содержание образования», заимствованным у зарубежных коллег, которые под этим термином понимают особенность *соорганизации* различных процессов в школе, в том числе специфику коммуникации между учителями и детьми, учениками между собой. Особенность эту большинство западных ученых связывают со «скрытым характером» уклада и называют это «институциональным» контекстом образования (Я. Миллер, У. Селлева, Х. Даниелс, Н. Оверлей и др.).

Сущность данного *понятия*, которым, по свидетельству И. Д. Фрумина, пользуется большинство западных исследователей, лучше всего выявляет термин «скрытое учебное содержание» (*hidden curriculum*). И. Д. Фрумин, однако, отмечает, что в то же время этот термин подвергается упрекам за неточность, так как существует мнение, что ничего не скрывается, а просто это содержание существ-

вует параллельно с официальным (формально утвержденным), декларируемым содержанием. Под укладом школьной жизни прежде всего понимается господствующая система учебных и внеучебных связей, которая рассматривается не как система личных взаимоотношений, а **как совокупность условий** (выделено нами – О. С.), в которых осуществляется поведение и деятельность учеников и учителей» [1, с. 114].

Итак, в современных педагогических теориях понятие уклада школьной жизни чаще всего связывают со «скрытыми» слоями педагогической реальности, обуславливающими всю жизнедеятельность школы как социального института, со всем тем, что происходит внутри нее. «Скрытую» реальность вышеназванные ученые определяют и как прямое образовательное воздействие, и как косвенное, которые могут являться условиями для того или иного протекания явных процессов организации деятельности учителей и учеников [2, с. 141]. Мы разделяем точку зрения ученых на то, что именно слово «могут» задает вероятностный характер анализируемым и проектируемым педагогическим взаимодействиям, указывает на то, что стопроцентное определение скрытой реальности невозможно [3].

При этом скрытая реальность не может быть проверена путем количественных точечных измерений. Мы согласны с утвердившейся точкой зрения на то, что он (уклад) может иметь два измерения: процесс и результат. Результат «скрыт» в ученике или детской группе, а процесс – во множестве мелких деталей происходящего», вне осознаваемых характеристик ситуации и ученика [3]. Процесс подразумевает динамическую совокупность условий (факторов), влияющих на образовательный и воспитательный результат. Неявная реальность обнаруживает себя в реальных образовательно-воспитательных эффектах: духовно-творческих проявлениях личности, социальной активности, базовых компетенциях, укладе школьной жизни.

В современных исследованиях, посвященных проблеме уклада школьной жизни, неоднократно подчеркивается тот факт, что уклад связывается со свободным действием участников образовательного процесса. Это определяет необходимость наличия сферы свободного действия как важнейшей характеристики школы, при этом свободное действие ребенка не скрыто, оно проявляет себя в различных формах: в драках, в творческой рабо-

те, в рисунках на партах, в др. Однако оно или не замечается педагогом вообще, или рассматривается как незначимое или досадно мешающее.

А. Тубельский в своих выступлениях и статьях по поводу уклада отмечал, что есть школы, в которых абсолютно вся жизнь ребенка может быть поставлена под контроль и внешнее нормирование. Данная ситуация будет характеризовать уклад школы как уклад «казармы». Ему А. Тубельский противопоставляет «демократический уклад школы», и в рамках нашего исследования данный ракурс рассмотрения проблемы уклада школьной жизни, на который обращает внимание известный педагог, особенно важен.

Проблема приобретения учащимися опыта демократического существования, формирования людей, способных жить в демократическом обществе и выстраивать его, обучаясь этому уже в современной школе, тесным образом связана с выделением современными исследователями видов укладов школьной жизни и выделением педагогических условий формирования демократического уклада.

Подробный анализ имеющихся практических моделей школьных укладов и условий их построения осуществлен в диссертационном исследовании Л. А. Козловой, которая предложила к рассмотрению следующие виды укладов: ультимативный, унифицированный, утилитарный, утопический, универсальный. В данной классификации сделана попытка выделения типологии укладов с учетом явных и скрытых признаков, не только включающих в себя организационно-нормативную и экзистенциально-этическую компоненты, но и функционально отражающих систему взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Так, *ультимативный уклад* построен на категоричных, беспелляционных требованиях, неоправданном применении принуждения; жизнедеятельность в школе определяется не собственно инициативой участников образовательного процесса, а зачастую вопреки их настроениям и ожиданиям. Он предполагает совершенствование в направлении беспрекословного подчинения воле взрослому или выделяющегося по рангу.

Унифицированный уклад отражает приспособленность к обстоятельствам педагогической реальности, ориентирован на единообразие, упрощенную педагогическую деятельность, осуществляется и совершенствуется в

контексте приведения педагогических явлений к единой системе, форме, единообразию.

Утилитарный характер уклада подразумевает подчинение всех педагогических действий принципу полезности, получения сегодняшней выгоды, пользы, оценки всех явлений с точки зрения возможности служить средством для достижения какой-либо цели; нравственные нормы выводятся из соображений пользы, отрицаются возвышенные мотивы, преуменьшаются роли творческого и духовного. Предполагает прикладное, узкопрактическое направление совершенствования уклада.

Утопический – основан на нереальных, несбыточных идеях, произвольно сконструированном образе желаемого уклада, неосуществимых планах преобразования школьной жизни; осуществление и совершенствование уклада означает устремленность к идеальному устройству, лишённому научного обоснования и не учитывающему законов развития педагогической реальности.

В *универсальном* укладе школа рассматривается как жизненный мир ребенка и взрослого без насилия, всеобщий, разносторонний, всеохватывающий, предоставляющий возможность выполнять разные социальные функции. Предполагается совершенствование уклада в контексте ориентирования на общечеловеческие ценности, человекоосоздание и самостоятельность участников образовательного процесса.

Выделение типов уклада осуществляется в исследовании на основе двух ведущих компонент: организационно-нормативная компонента отражает объективную реальность, которая может быть управляема и конструирована в соответствии с социально-педагогическим обоснованием; экзистенциально-этическая является необходимой культурно-педагогической составляющей уклада, отражающей общечеловеческие ценности, которые обусловлены отношениями человека к миру, другому человеку и самому себе, и предполагающей сотворчество взрослого и ребенка как универсальный способ бытия [3, с. 38–39].

Для исследования проблемы также представляет интерес и предложенная типология укладов школьной жизни, представленная в работах доктора педагогических наук А. А. Остапенко. Она в укладе школьной жизни отмечает «...именно локальную субкультуру отно-

шений, сложившуюся и устоявшуюся в школе» [4, с. 17], и подчеркивает, что из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А. Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»), становится очевидным тот факт, что все эти термины касаются в первую очередь *типа отношений, а не пространственной среды*. В соответствии с выделенными ею тремя основными стратегиями образования: советской (материалистической), гуманистической и христианской, предлагается собственная авторская типология укладов школьной жизни, основанных на разных стилях и типах отношений: товарищеских, партнёрских, братских. Взяв за основу методологический подход, изложенный С. Л. Франком в работе «Духовные основы общества», А. А. Остапенко выделяет три вида уклада школьной жизни: «На основании анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа школьных укладов. Первый можно называть „коллективистским“, „авторитарным“, „идеократическим“, „товарищеским“, „регламентным“, второй – „гуманным“, „гуманистическим“, „демократическим“, „лично ориентированным“, „партнёрским“, „толерантным“, „договорным“ и третий – „соборным“, „братским“, „традиционным“, „традиционалистским“» [4, с. 19].

А. Н. Тубельский в своих работах связывает формирование демократического уклада с развитием в учебном учреждении правового пространства и отмечает, что правовое пространство школы, наряду с другими образовательными пространствами (учебным, игровым, художественно-творческим, трудовым, межличностного свободного общения и тому подобными), является необходимым условием, при котором образуется демократический уклад жизни школы, организацией, которая во многом определяет, какие нормы и правила усваиваются и закрепляются в поведении [5, с. 7].

К необходимым условиям построения демократического уклада школы ученый относит также:

– построение школы «как действующей модели открытого гражданского общества: например, в школе самоопределения такая модель не на бумаге, не в деловых играх, а в реальной жизни позволяет каждому стать инициатором любого дела» для всех или ка-

кой-либо группы; «единственным ограничением при этом является свобода других людей;

– действия, не запрещенные законодательством страны и законодательством школы» [6, с. 152];

– выборность органов коллектива, которая возможна на определенном этапе его раз-

вития; она также относится к вариативной части уклада как компонента содержания образования;

– «внутришкольную среду, создающую особый стиль отношений в коллективе, как то: разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные, коммерческие общества» и т.д. [Там же].

Л и т е р а т у р а

1. Фруммин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах: моногр. – Красноярск: КГУ, 1999. – 256 с.
2. Тубельский А. Н. Демократический уклад и экспертиза в образовании // Демократическая школа. – 2005. – №2. – С. 3–74.
3. Козлова Л. А. Обновление уклада школьной жизни : дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2003. – 240 с.
4. Остапенко А. А. Цели и стратегии воспитания // Воспитательная работа в школе. – 2005. – № 4. – С. 11–18.
5. Тубельский А. Н. Правовое пространство школы : учеб.-методич. пособие. – М.: МИРО, 2001. – 112 с.
6. Общественно-активные школы : образование ребенка как субъекта демократии: хрест. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. – М. ; Владимир, 2007. (Библиотека демократического образования. Вып. 1) // Единое окно доступа к образовательным ресурсам [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/748/66748/files/Vypusk1.pdf/>

