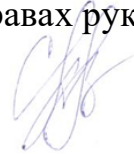


**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



**СИЛАНТЬЕВА Екатерина Валерьевна**

**Генезис российской школьной культуры  
во второй половине 1980-х–2000 гг.**

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Омск – 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Глава 1 Теоретико-методологические основы исследования генезиса российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг. ...</b>	<b>20</b>
1.1 Школьная культура как объект междисциплинарных исследований.....	20
1.2 Базовые признаки советской школьной культуры, социокультурные факторы и этапы ее трансформации во второй половине 1980-х–2000 гг. ....	53
1.3 Исследовательская программа ретроспективного изучения генезиса школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг. ....	86
<b>Выводы по главе 1 .....</b>	<b>115</b>
<b>Глава 2 Генезис компонентов российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг. ....</b>	<b>120</b>
2.1 Развитие аксиологического компонента школьной культуры России (вторая половина 1980-х–1988 гг.) .....	120
2.2 Генезис нормативно-деятельностного компонента школьной культуры (1988–1992 гг.) .....	150
2.3 Изменение символического компонента школьной культуры (1992–2000 гг.) .....	186
<b>Выводы по главе 2 .....</b>	<b>205</b>
<b>Заключение .....</b>	<b>209</b>
<b>Список литературы и источников.....</b>	<b>216</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>250</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Интерес к отечественной истории можно назвать главным трендом российской государственной политики, он актуализирует обращение к изучению истории образования. Социальные и педагогические установки последних десятилетий связаны с фиксацией признаков и проявлений кризиса школьного образования, одним из его проявлений может быть кризис школьной культуры, которая формирует весь спектр отношений в школьном сообществе. Многие ученые и практики видят возможность выхода из современного кризиса в использовании прошлого опыта. В образовательной политике предприняты действия, направленные на реставрацию отдельных практик советской школы. Это нашло отражение, в новой редакции ФЗ «Об Образовании» (2022 г.), в котором вводится порядок разработки федеральных основных общеобразовательных программ (ФООП), школьных учебников; Закон №261 – ФЗ «О российском движении детей и молодежи» (14.07.2022) и др. На фоне общественно-государственного интереса к истории, в социогуманитарных науках начался процесс «ресоветизации», его содержание состоит в исследовании условий и последствий внедрения советских практик в разных сферах общественно-политической жизни. При этом, проведенный нами анализ тематики диссертационных исследований по педагогическим специальностям (2014–2022 гг.) выявил незначительное количество проектов, в которых предметом исследования были бы процессы, происходившие в теории и практике образования советского и постсоветского периода. В основном, исследовательский ракурс направлен на локальные проблемы советского образования: развитие отдельных групп общеобразовательных учреждений, исследование педагогических средств, динамики развития региональных систем образования (Л.А. Асамбаева, Е.Ю. Евдокимова, А.И. Ерёмкина, Л.А. Зорькина, Е.А. Кожемкина, О.А. Султанова, А.В. Торшина, О.В. Шестакова и др.).

Ограниченное число исследований было посвящено такому сложному и революционному времени российского образования, как вторая половина 1980-х–2000 гг., в котором происходили процессы разрушения (инерционного сохранения) советской школьной культуры и строительства новой российской школьной культуры. Спорные и неоднозначные результаты этого периода российской истории, ставят вопрос о необходимости осуществления комплексного историко-педагогического исследования этого процесса, как социокультурного феномена, что также актуализирует обращение к теме нашего исследования.

**Степень разработанности проблемы.** В рамках историографического анализа проекта можно выделить два блока материалов: работы по истории советского / российского образования второй половины 1980-х–2000 гг. и развитие концептуальных основ исследования школьной культуры.

Историографический анализ первого блока проблем позволяет определить несколько периодов, в рамках которых применялись разные исследовательские подходы, делались обобщения и выводы. В 1985–1990 гг. исследователи оценивали начавшиеся перемены в русле партийно-советских директив (П.Д. Данилин, Л.М. Гирева, В.П. Елютин, Е.Н. Кожевников, В.А. Мясников, Г.Е. Руснак, Н.А. Хроменков и др.). В 1990-х гг. начинается осторожная критика последней советской реформы образования (1984 г.) и текущего опыта модернизации школьной системы, ее образовательных результатов (К.В. Заремба, В.И. Додонов, З.Г. Дайч, Ю.С. Борисов, Ю.К. Жуков, Л.Э. Мезит, А.Н. Мячин, В.И. Подобед, В. Стародубцев и др.).

В исследованиях 1991–2000 гг. стала чаще проводиться критическая оценка качества советской школьной системы, в том числе, практик реформирования образования; «эффективности» партийного руководства (Адамский А.И., Асмолов А.Г., Гершунский Б.С., Днепров Э.Д., Кричевский В.Ю., Пинский А.А., Поташник М.М., Ткаченко Е.В., Филиппов Ф.Р., Шадриков В.Д. и др.). Оценка текущих событий в этих материалах была

разной: от критики большинства изменений, происходящих в современной школе, до полного их одобрения и указания на необходимость осуществления глобальных и решительных реформ.

В 2000–2010 гг. еще сохранялся интерес к недавней истории образования: проводился анализ государственной образовательной политики, проектов и планов реформирования образования (В.А. Жиделев, С.В. Тарасов, Г.С. Чернышов); проблем создания отдельных видов, типов, ступеней образования (Л.В. Бакеева Е.Н. Дрыгина, А.М. Лябипова, Д.М. Мустафин); анализ ключевых явлений и процессов в школьном образовании (М.В. Левит, А.А. Павлов, Ш.Ф. Шеймарданов); проектирования и реализации образовательной политики в разных регионах России (М.Х. Гатауллина, Ю.Г. Ещенко, Г.К. Кораблева, А.В. Толстиков, В.А. Штурба). Изменились оценки этого периода у значительной части исследователей, они стали рассматривать происходившие во второй половине 1980-х–2000 гг. процессы как развал системы образования. В другой части исследований его рассматривали как положительное явление, связанное с развитием национальной школы (М.Х. Гатауллина, А.М. Лябипова), развитием теории и практики гражданского образования (А.А. Павлов), вариативности учебных планов (М.В. Левит).

Наиболее полный и объемный анализ происходивших изменений на уровне образовательной политики и практики образования, анализ последних советских и постсоветских реформ образования, его модернизации проведен в ряде работ М.В. Богуславского, которым обоснованы закономерности инновационных и ретроинновационных волн в истории отечественного образования в 1980–2023 гг.

Таким образом, к настоящему времени в российской науке имеется значительное количество работ по истории школьного образования второй половины 1980-х-2000 гг., которые представляют большой объем фактических данных, подробно освещающих отдельные вопросы и

направления образовательной деятельности. Но во многих исследованиях преобладает описательный подход, делается акцент на отдельных факторах и проявлениях изменений, нет оценок этого периода в контексте трансформации школьной культуры, ценностей, норм учебной и педагогической деятельности, школьных символов.

Второй блок работ составили труды по школьной культуре в рамках теории организационной культуры российских (А.В. Гаврилин, Ю.А. Конаржевский, В.В. Уланов, К.М. Ушаков, Т.В. Цырлина) и зарубежных (Дж. Леймел, Д. Митчелл, К. Теддли, У. Уоллер, Л. Шен) социологов, педагогов. Школьную культуру эти исследователи рассматривают с точки зрения повышения качества управления школой.

Таким образом, историографический анализ показывает, что к настоящему времени в российской науке имеется значительное количество работ по истории школьного образования второй половины 1980-х–2000 гг. и исследований по школьной культуре. Но в историко-педагогических исследованиях преобладает описательный подход, делается акцент на отдельных факторах и проявлениях изменений, нет оценок этого периода в контексте трансформации школьной культуры, ценностей, норм учебной и педагогической деятельности, школьных символов. А работы по школьной культуре не отражают всей многогранности данного феномена. Все это позволяет осуществить исследование истории школьного образования России в период второй половина 1980-х–2000 гг. в контексте истории школьной культуры. Понятие «генезис» в нашей работе используется в широкой трактовке как «происхождение, возникновение, зарождение и последующий процесс развития».

**Хронологические рамки исследования:** вторая половина 1980-х–2000 гг. позволяет проследить генезис российской школьной культуры на завершающем этапе советской государственности и в первое постсоветское десятилетие. Нижняя граница исследования вторая половина 1980-х гг.

обусловлена рядом общественно-педагогических процессов, которые повлияли на начало трансформации советской школьной культуры (решения апрельского 1985 года Пленума ЦК КПСС, повлиявшими на демократизацию общественной жизни и системы образования; популяризация идей педагогов-новаторов и выход в 1986 г. Манифеста «Педагогика сотрудничества»). Эти явления запустили внешние и внутренние факторы изменения школьной культуры. Верхней границей исследования мы определили 2000 год, когда в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г № 751) был сформулирован ведущий принцип образовательной политики: «усиления государственного начала в развитии образования», он означал переход на новую модель школьной организации и новый формат школьной культуры.

Все это позволило определить **научную задачу**, которая состоит в разработке теоретических, методических оснований исследования особенностей генезиса российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.

**Объект исследования:** генезис российской школьной культуры в теории и образовательной практике.

**Предмет исследования:** содержание и особенности генезиса российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.

**Цель исследования:** обосновать теоретико-методологические основы и осуществить ретроспективное исследование генезиса российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.

**Задачи исследования:**

1. Выделить содержательное наполнение, структуру и функции школьной культуры.

2. Определить характеристики компонентов советской школьной культуры, социокультурные факторы и этапы ее трансформации во второй половине 1980-х–2000 гг.

3. Разработать программу ретроспективного исследования генезиса российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.

4. Выявить содержание и специфику генезиса компонентов российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.

**Методологическую основу исследования** составили: общенаучный системный подход (И.В. Блауберг, Ю.Г. Марков, Г. Парсонс, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), который позволил отнести школьную культуру к системным объектам, выделить ее компоненты, функции. Социокультурный подход (Дж. Александер, П. Сорокин, Э. Тирикьян и др.), предполагающий изучение генезиса школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 г. под воздействием культурных и социальных процессов. Для решения частных задач использовались междисциплинарные теории и отдельные методы (истории повседневности; герменевтики; культурологический анализ).

**Теоретическую основу** исследования составили:

– *философские, психологические, социологические, лингвистические теории культуры и исследования, в которых повседневность, образ жизни рассматриваются как отражение культуры* (М.С. Каган, М.В. Капкан, Ю.М. Лотман, Г.Ю. Мягченко, В.Д. Лелеко, Н.Л. Пушкарёва, П.Сорокин);

– *концепции культурологического* (Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов) *и аксиологического* (Г.М. Бреслав, Э. Дюркгейм, Г. Лебон, М. Рокитч) *подхода;*

– *теории, обосновывающие взаимовлияние культуры и образования* (В.Л. Бенин, И.Е. Видт, В.И. Гараджа, С.И. Гессен, В.М. Межуев);

– *зарубежные и российские исследования школьной культуры* (Л. Голдринг, О.Е. Кузнецова, Р. Моран, И.Н. Попова, К.М.Ушаков, Ф. Харрис, Т.В. Цырлина);



- *концептуальные идеи методологии истории образования* (С.В. Бобрышов, М.В. Богуславский, З.И. Равкин);
- *концепции формирования российской образовательной политики во второй половине 1980-х-2000 гг.* (М.В. Богуславский, В.П. Борисенков, Э.Д. Днепров, С.Г. Косарецкий);
- *исследования советской / постсоветской школьной повседневности* (В.Г. Безрогов, Б.В. Куприянов, А.В. Кудряшёв, А.С. Ляшок, К.А. Маслинский, Л.А. Окольская, С.Д. Поляков, Н.И. Чуркина).

В процессе решения исследовательских задач использовали следующие **методы исследования:**

- *теоретические:* описание, объяснение, анализ, классификация, периодизация, контент-анализ, «воронка причинности Дж. Кэмпбелла», моделирование;
- *эмпирические:* анализ нормативных документов, художественных произведений, кинофильмов, средств массовой информации; включенное интервью, герменевтический анализ текстов воспоминаний; феноменологический анализ; культурно-морфологический анализ; дискурс-анализ.

**Источниковую базу** исследования составили:

- *Законодательные акты и нормативные документы* (Постановления высших партийных и государственных органов; Отчет Всесоюзного съезда работников народного образования 1988 г.; Документы органов управления образованием; Уставы и Положения детских общественных организаций), отражающие развитие школьного образования СССР / Российской Федерации, определившие специфику генезиса российской школьной культуры в период второй половины 1980–2000 гг.
- *Междисциплинарные исследования культуры, школьной культуры:* труды по философии, антропологии, истории, психологии, социологии,

культурологи, педагогики, позволяющие выделить компоненты, сущностные характеристики и источники изучения исследуемого феномена.

– *Специальные исследования:* социологические материалы, монографические и диссертационные исследования, учебно-методические материалы, позволившие определить компоненты советской школьной культуры и выделить факторы, оказавшие влияние на трансформацию советской и формирование российской школьной культуры на протяжении исследуемого периода.

– *Материалы личного происхождения* (142 текста воспоминаний школьников второй половины 1980-х–1990-х годов; 75 интервью с представителями нескольких поколений советских школьников; опубликованные воспоминания учеников и учителей о школе и др.), отражающие изменения в повседневной жизни школьных сообществ, происходившие во второй половине 1980-х–2000 гг., дополняющие официальные сведения субъективной оценкой участников и свидетелей исследуемых процессов.

– *Материалы периодической печати* («Учительская газета» 1988–1991 гг.), «Пионерская правда» 1985–2000 гг.) для выявления внутренних факторов генезиса школьной культуры, выявления ценностной основы поступков, деятельности членов школьных сообществ.

– *Художественные произведения о школе* указанного периода (художественная литература и кинофильмы), в которых зафиксированы образы школьной повседневности, отражающие изменения школьной культуры.

– *Справочная литература:* энциклопедии, справочники, ведомственная статистика по школьному образованию указанного периода.

**Научная новизна** результатов исследования состоит в том, что:

– *обоснована* возможность исследование генезиса школьной культуры через анализ повседневных практик членов школьного сообщества (педагогов, учеников, родителей);

– *разработана* авторская периодизация генезиса школьной культуры, на основе учета внешних (социокультурных, политических, экономических) и внутренних (теоретических и практических) факторов, определяющих последовательность изменений в компонентах школьной культуры: первый этап аксиологический (вторая половина 1980-х–1988 г.); второй этап нормативный (1988–1992 гг.); третий этап символический (1992–2000 гг.).

– *адаптирована* к задачам ретроспективного исследования многофакторного педагогического процесса социокультурная матрица (воронка причинности Дж. Кэмпбелла);

– *определено* содержание и специфика генезиса компонентов российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг. в результате *обобщения, систематизации и структурирования* повседневных практик школьного сообщества.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в:

– *расширении* исследовательской оптики истории образования за счет обоснования и апробации эвристического потенциала школьной культуры в изучении историко-педагогических феноменов;

– *обосновании* подходов и инструментов *исследовательской* программы изучения генезиса российской школьной культуры в контексте истории образования второй половины 1980-х–2000 гг.;

– *описании* компонентного состава позднесоветской школьной культуры как модельной рамки исследования генезиса российской школьной культуры второй половины 1980-х–2000 гг.;

– *дополнении* историко-образовательного знания о развитии российского образования во второй половине 1980-х–2000 гг. содержательными характеристиками и выявленной спецификой процесса генезиса школьной культуры;

– *определении* внутренних противоречий и акторов обновления компонентов российской школьной культуры, которыми в разные периоды были: молодые педагоги и старшеклассники (аксиологический этап); инновационные школы (нормативно-деятельностный этап); детские и молодежные организации (символический этап).

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что его выводы и результаты могут быть использованы:

– *в практике общего образования:* научно-обоснованные проявления школьной культуры в повседневной жизнедеятельности (носители, артефакты, источники изучения) могут быть применены органами управления, членами школьных сообществ с целью диагностики актуального состояния компонентов школьной культуры; научно-теоретические представления о социокультурной природе, сущностных характеристиках и функциях школьной культуры могут быть применены для разработки стратегий оптимизации управленческой деятельности в образовательной организации;

– *в нормотворческой деятельности:* представленный в исследовании позитивный и негативный опыт развития советской /российской школьной культуры может быть использован при разработке документов, регламентирующих поведение, деятельность, коммуникацию членов школьных сообществ на разных уровнях управления образованием.

– *в исследовательской деятельности:* обоснованная исследовательская программа может быть применена для изучения особенностей развития школьной культуры на других этапах истории образования.

Материалы исследования могут быть использованы для обогащения материалов лекций, семинаров и практических занятий в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов на всех уровнях образования, а рамках курса «Педагогика» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), за счет включения в их содержание теоретических и практических выводов о генезисе российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг. Содержательные материалы и методы исследования могут быть применены для разработки учебных пособий, монографических исследований, квалификационных работ разного уровня по развитию российского образования в период второй половины 1980-х – 2000 гг.

**Этапы исследования.** Избранные теоретико-методологические основы и задачи исследования определили логику научного поиска, который продолжался с 2018 г. по 2023 г.

*Первый этап (2018–2020 гг.)* – анализ философской, социологической, педагогической, исторической, психологической литературы по проблеме исследования; систематизация материалов; определение теоретико-методологических основ исследования.

*Второй этап (2020–2021 гг.)* – сбор и обработка источников исследования, уточнение и корректировка научного аппарата исследования.

*Третий этап (2021–2024 гг.)* – изучение и обработка исследовательских материалов, оформление материалов исследования в формат диссертации.

**Апробация и внедрение** основных результатов исследования осуществлялись через публикации статей, сборников, в том числе размещение информации в Интернете. Основные положения диссертационного исследования отражены в 11 публикациях, в том числе, в 3 научных изданиях, рекомендованных перечнем ВАК Минобрнауки РФ: электронный научный журнал «Письма в Эмиссия. Оффлайн» (The Emissia. Offline Letters)

(Санкт-Петербург, 2023), «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования» (Омск, 2022), «Наука о человеке: гуманитарные исследования» (Омск, 2022). В 3 публикациях в научных журналах: «Вестник современной науки» (Волгоград, 2016); «Актуальные научные исследования в современном мире» (Переславль, 2021); Историко-педагогический журнал (Нижний Тагил, 2022).

В ходе выступлений на аспирантских семинарах, заседаниях кафедры педагогики ОмГПУ, научных семинарах, научно-практических конференциях международного уровня (Омск, 2022); всероссийского уровня с международным участием (Екатеринбург, 2019); всероссийского уровня (Омск, ОмГПУ 2023; Омск, ОмГУПС 2023); внутривузовских научно-практических конференциях аспирантов (Омск, 2015).

**Обоснованность и достоверность** результатов исследования обусловлены непротиворечивостью избранных теоретико-методологических основ исследования; совокупностью взаимодополняющих методов исследования, адекватных поставленной цели и этапам исследования; привлечением широкого круга письменных источников (нормативных документов, исследовательских материалов, материалов СМИ, источников личного происхождения, художественной литературы), фото-кино-документы (кинофильмы, фотографии) опорой при их анализе на объективные научные законы и принципы организации историко-педагогического исследования.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Школьная культура является междисциплинарным феноменом, изменяющимся под воздействием социокультурных (внешних) и педагогических (внутренних) факторов. Она представляет собой образ повседневной жизнедеятельности школьного сообщества, отражающий деятельность, поведение, коммуникации обучающихся, педагогов, родителей в единстве аксиологического, нормативно-деятельностного, символического компонентов, проявляющихся в духовной и материальной сфере. В

повседневной жизнедеятельности школьная культура проявляется в носителях (предметы, коммуникации, процессы, действия, знаки, символы) и соответствующих артефактах (язык школы, нормативные документы, школьные здания, школьная форма, учебные тексты, школьный фольклор и др.) которые в большей степени отражают тот или иной компонент школьной культуры.

По отношению к членам сообщества и социальному окружению, школьная культура реализует ряд функций: аксиологическую (ценностную), нормативную (регулятивную), символическую, коммуникативную, интегративную.

2. Сущность генезиса российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг. состояла в постепенной трансформации компонентов советской школьной культуры, которая к середине 1980-х гг. представляла собой систему: *аксиологический* компонент включал ценности (вера в светлое будущее (коммунизм), любовь к социалистической Родине, дружественным народам, труд, общественный долг, коллективизм и товарищеская взаимопомощь); *нормативно-деятельностный* компонент составляли нормы поведения для учащихся (добросовестное выполнение требований учителя и администрации, подчинение требованиям школьного самоуправления, обязательное ношение школьной формы установленного образца, ограничения во внешнем облике) и нормы профессиональной деятельности учителей; *в символический компонент* входили символические тексты (торжественное обещание, законы пионеров, Торжественное обещание, призыв), визуальные символы (знаки и эмблемы детских и молодежных общественных организаций), ритуалы (прием в пионеры, торжественные акты); внешний облик школьников и учителей (школьная, пионерская форма, дресс-код педагогов).

Трансформация советской школьной культуры в российскую культуру была обусловлена группой внешних (социокультурных, политических,

экономических) и внутренних (теоретических и практических образовательных) факторов, определяющих последовательность изменений в компонентах школьной культуры, что позволило выделить в генезисе российской школьной культуры три этапа:

1 этап (вторая половина 1980-х –1988 гг.) – аксиологический;

2 этап (1988–1992 гг.) – нормативный;

3 этап (1992 –2000 гг.) – символический.

3. Школьная культура может выступать в качестве предмета ретроспективного исследования школьного образования России. Исследовательскую программу изучения генезиса школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг. составляет общенаучный системный подход, дополненный идеями синергетики, что позволило рассматривать школу как открытую самоорганизующуюся систему, а школьную культуру как «опосредующий механизм» этой системы, выполняющей по отношению к членам сообщества и социуму определенные функции.

В качестве парадигмального использован социокультурный подход, который позволяет одновременно рассматривать школьную культуру в двух контекстах – социальном и культурном, развивающимся под влиянием социокультурных процессов. Школьная культура в данном подходе рассматривается как источник институционализации не только общественного института (школы), но и «конструирующей» отдельного члена школьного сообщества.

Третью группу подходов (инструментальных) составили междисциплинарные теории и методы для изучения исторических источников, характеризующих разнообразные проявления школьной культуры в школьной повседневности.

Исследовательская программа реализуется на основе принципов: междисциплинарности (обращение к теориям, концепциям и методам гуманитарных наук); историзма (проведение одновременного логического и



исторического познания, осуществление исследования в конкретно-исторических условиях и связях). Применение исследовательской программы позволило раскрыть содержание и специфику генезиса российской школьной культуры в рамках выделенных этапов.

4. На первом этапе (во второй половине 1980-х–1988 гг.) внешние (гласность, демократизация) и внутренние (гуманизация образования, идеи педагогов-новаторов) факторы повлияли на трансформацию аксиологического компонента школьной культуры. Противоречивость процесса была обусловлена тем, что основная часть педагогического сообщества в повседневной деятельности продолжала транслировать ценности советской школьной культуры, что выражалось в использовании методов и средств традиционного обучения и воспитания; базировалось на убеждённости педагогов в своей правоте и справедливости; критическом отношении к происходившим в обществе и школе изменениям. Носителями новых ценностей школьной культуры (индивидуализм, развитие, выбор, вариативность, конкуренция, прагматизм, самореализация, открытость, сотрудничество) становились молодые педагоги и старшеклассники. В результате общественно-педагогических дискуссий, пропаганды и продвижения идей педагогического новаторства, активизации взаимодействия внутри школьного сообщества, новые ценности стали укореняться в школьной повседневности и способствовали изменениям в нормативном и символическом компоненте школьной культуры.

5. На втором этапе (1988–1992 гг.) вышли нормативные и учебно-методические документы, которые создавали необходимую правовую основу для обновления образовательного процесса и предусматривали внедрение новых *норм профессиональной деятельности педагогов* (готовность к выбору программ, учебно-методических материалов, методик и методов обучения; умение учить без принуждения; поддержка талантливых, критически мыслящих учеников; готовность к непрерывному

самообразованию, педагогическому творчеству; сотрудничеству с органами ГОУО и родителями); *обновления практик образовательной деятельности и поведения учеников* (готовность к индивидуальному выбору: школы, программы, формата обучения, внешнего облика; готовность к диалогу в образовании); *активизации родителей* (готовность к выбору оптимальных программ образования детей (в том числе, платных); ответственность семьи за результаты образования; готовность участвовать в управлении школой). Акторами изменений нормативного компонента школьной культуры в указанный период стали инновационные учреждения (школы повышенного уровня, негосударственные учреждения, авторские школы), которые транслировали нормы профессиональной и образовательной деятельности, поведения, создавали возможность их тиражирования в массовую школу.

6. На третьем этапе (1992–2000 гг.) государство, продолжая реализацию идей демократизации и деполитизации (декоммунизации) школы, отказалось от поддержки идеологических детских организаций. Наиболее авторитетные и массовые организации того периода (пионерская организация (СПО-ФДО), скаутские организации, объединения казачества) в своих символических текстах провозглашали демократические нормы и общечеловеческие ценности (добровольность, самоуправление, свобода слова и др.), заявляли религиозные (или светские) основы воспитания. Но для школьников и взрослых новые тексты (законы, уставы, гимны и др.), визуальные символы и ритуалы, новый внешний облик членов организации, не приобрели реальный символический статус. Поэтому символический компонент российской школьной культуры был мозаичным, неопределенным, его составляли символы многочисленных конкурирующих организаций и новых субкультур, он не оформился в единый, общегосударственный конструкт, а в каждой школе складывался свой набор локальных символов (эмблема, клятва, обряды посвящения, школьная форма, знаки и др.).

**Структура диссертации** обусловлена логикой проведенного научного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (318 наименований) и 10 приложений. Общий объем диссертации – 264 страницы, из которых основной текст составляет 249 страниц. Текст иллюстрирован 13 таблицами и 4 рисунками.

# **Глава 1 Теоретико-методологические основы исследования генезиса школьной культуры России во второй половине 1980-х–2000 гг.**

## **1.1 Школьная культура как объект междисциплинарных исследований**

Изучение феномена «школьная культура» необходимо начинать с характеристики подходов к определению понятия «культура» и базовой концепции культуры, в контексте которой будет проводиться наше исследование.

Первоначально обратимся к родовому для нашего исследования понятию культуры. Многоаспектность данного понятия приводит к тому, что в отечественной и зарубежной науке существует огромное множество подходов к определению и пониманию культуры и ни один из них не является абсолютным или исчерпывающим.

Разнообразие имеющихся определений культуры, теорий, концепций, подходов, свидетельствующих о многомерности, многоаспектности феномена культуры, отражает тенденцию современной науки к усилению интегративных процессов при изучении общего объекта исследования, к междисциплинарности научного знания. Каждая из наук (философия, социология, культурология, история, психология) дают возможность углубить знание и понимание культурных процессов в образовании. Гуманитарные науки являются не только источником информации, но обеспечивают фундаментальность нового знания, так как, ни одна из них не способна исчерпать весь объем культуры, она объясняет ее отдельные стороны. При этом, «педагогика не механически заимствует знания, полученные другими науками, а изучает общие характеристики культуры, которые органично сочетаются с глубоким постижением своеобразия и относительной самостоятельности частных явлений культуры в образовании» [19, с. 6].

Понятие культуры является фундаментальным междисциплинарным понятием в гуманитарном знании. «Культура, – пишут С.С. Неретина и А.С. Огурцов, – и предстает как тот регулятивный идеал, который позволяет найти способы категориального и методологического синтеза разнообразных гуманитарных и социальных наук, обеспечить интегральный образ знания, хотя и использующего разные методы (от методов естественных наук до метода – понимания, от структурно-функциональных методов до методов нарративистского описания), но единого в своей предметной соотнесенности – в соотнесенности с тем, что обычно называют культурой» [177, с. 12].

В рамках нашего исследования важны некоторые положения концепции диалога культур (М. Бубер, М.Бахтин, В. Библер и Ю. Лотман). Развитие культуры всегда требует обмена ценностями, поэтому она нуждается в партнере, адресате, собеседнике, восприемнике. Так, Ю.М. Лотман обращает внимание на то, что «культура это – понятие коллективное, так как по природе своей и культура, и язык явление социальное» [150, с. 7]. Это в полной мере относится и к образованию, в котором всегда двое (даже в случае самообразования).

Культура существует на основе преемственности, так как то, что создают люди, передаётся ими от поколения к поколению. «Культура есть память. Поэтому она всегда связана с историей, когда подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества. Следовательно, культура исторична по своей природе» [150, с. 6]. По мнению Ю.М. Лотмана, культура имеет коммуникационную и символическую природу.

Таким образом, представленный анализ основных гуманитарных теорий демонстрирует их многообразие. В науке разработано не только много теорий культуры, но и значительное число классификаций исследовательских подходов. Например, Л.А. Волова, делит определения

культуры на описательные, исторические, нормативные, ценностные, психологические, структурные, идеологические, символические [42, с. 67].

Обобщив несколько существующих науке классификаций междисциплинарных подходов исследований культуры, мы представили результаты анализа в таблице 1. В названии подхода отражена ведущая характеристика культуры, а также выделены ее основные признаки.

Таблица 1 – Характеристика подходов к определению культуры

<b>Подходы</b>	<b>Определение понятия «культура»</b>	<b>Существенные признаки</b>
Ценностный	Совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми. «Это реализация верховных ценностей путём культивирования высших человеческих достоинств». (М. Хайдеггер).	Культуру как социальный феномен определяют через ценностные ориентации.
Описательный	Культура определяется как совокупность достижений и институтов, отдаливших нашу жизнь от жизни звероподобных предков и служащих двум целям: защите человека от природы и упорядочиванию отношений людей друг с другом» (З. Фрейд).	Перечисляются отдельные элементы и проявления культуры, обычаи, виды деятельности, ценности, идеалы и др.
Деятельностный	«Культура понимается как свойственный человеку способ удовлетворения потребностей, как особый род деятельности» (Б. Малиновский). Марксистская теория культуры: «культура как способ человеческой деятельности» (Э.Маркарян, Ю.Сорокин, Е.Тарасов).	Человек рассматривается как субъект осуществляемых им изменений и преобразований, субъект истории.
Функционистский	Культура – это многофункциональная система, выполняющая разные функции (Б.В. Воробьёв).	Культура сводится к выполнению в обществе ряда функций: информационной, адаптивной, коммуникативной, регулятивной, нормативной, интегративной социализирующей.

Продолжение таблицы 1.

Подходы	Определение понятия «культура»	Существенные признаки
Герменевтический	«Культура-это совокупность текстов или механизм, создающий тексты» (Ю.М. Лотман).	Тексты могут рассматриваться как вместилище информации и как уникальное произведение, отражающее своеобразие личности авторы, которое самоценно.
Нормативный	«Культура – это совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей, программа образа жизни» (В.Н. Сагатовский) «Культура – наследственная память коллектива, выражающаяся в определённых системах запретов и предписаний» (Ю.М.Лотман, Б.А.Успенский).	Акцент на значение принятых правил и норм, формирующих образ жизни индивида, обусловленный социальным окружением.
Духовный	«Культура как духовная жизнь общества, как поток идей и духовного творчества. Духовное бытие творчества – есть культура» (Л.Кертман).	Идеи, переходящие от человека к человеку посредством особых действий, т.е. с помощью слов или подражаний.
Диалогический	«Культура – «диалог культур» (В. Библер,); форма общения её субъектов» (В. Библер, С.С.Аверинцев, Б.А.Успенский).	Выделяются этнические и национальные культуры. Внутри национальных культур выделяются субкультуры, культуры отдельных социальных слоёв и групп. Существует метакультура. Развитость культуры определяет степень диалогичности с другими культурами, обогащаясь, способна к стандартизации и унификации.
Информационный	Культура представлена как система создания, хранения, использования и передачи информации. «Это система знаков, используемых обществом, в которой зашифрована социальная информация, то есть вложенные людьми содержание, значение, смысл» (Ю. М. Лотман). В культуре тоже есть языки, социальная память и программы человеческого поведения.	Для культуры характерны языки, социальная память, программы поведения человека. Она осуществляет информационное обеспечение общества, это социальная информация, которая накапливается в обществе с помощью знаковых систем.

Подходы	Определение понятия «культура»	Существенные признаки
Символический	«Символический подход акцентирует внимание на употреблении символов в культуре. Культура-это символическая вселенная» (Ю.М.Лотман).	Материальные предметы, действия, идеи, чувства, предстают в виде символов

Синтез определений и существенных признаков, представленных нами в таблице 1, позволяет сделать вывод, что культура как явление пронизывает все сферы жизни и деятельности общества и человека. Это основа общественной жизни, отражающая и влияющая на:

- уровень и историю развития обществ;
- материальные и духовные ценности человека;
- способ жизнедеятельности людей;
- их отношения между собой;
- своеобразие жизни наций и народов;
- совокупность социальных норм, законов, обычаев, традиций;
- религию, мифологию, науку, искусство, политику;
- особую знаковую, символическую, информационную, коммуникативную систему и т.д.

Этот вывод важен в контексте нашего исследования, так как, рассматривая явление «школьная культура», нам необходимо определить и круг подходов, в рамках которых будет изучаться данный феномен. В понятие «школьная культура» исследователи включают разные элементы, являющиеся частью подходов исследования культуры. Все это, с одной стороны, отражает ее родство с «большой» культурой, но, с другой стороны, подтверждает необходимость на первом этапе исследования данного феномена определить подходы, в рамках которых она будет изучена. Нам представляется, что школьная культура имеет деятельную сущность, ее характеризуют ценностные, символические особенности, которые



проявляются в общении, поведении и деятельности субъектов школьного образования, поэтому для понимания данного явления необходима не одна, а несколько концепций (деятельностная, ценностная, нормативная, символическая).

Еще один важный момент в изучении феномена культуры, это выделение ее структуры. В структуре культуры выделяют ядро (стержень) и периферию. Ядро представляет собой стабильную целостность ведущих ценностных установок в конкретной культуре, набор ментальных свойств, которые обнаруживают себя в деятельности основных форм культуры, таких как религия, нравственность, наука и т.д. Ядро обеспечивает целостность конкретной культуры, ее неповторимый облик и эффективность осуществления функций, свойственных культуре. Специфика ядра той или иной культуры характеризуется иерархией составляющих его ценностей [96].

Наряду с ядром в конкретной культуре имеется периферия, внешние слои культуры, ценности и формы, не порожденные ядром, но тесно с ним связанные в силу исторических причин, а порой испытывающие значительное влияние доминирующих (стержневых) ценностей. Как отмечает А.П. Серов, «Ядро обеспечивает устойчивость и стабильность культуры, а периферия более склонна к изменениям» [224, с. 199].

Это относится и к школьной культуре, в которой есть ядро, отличающее школу в определенный социокультурный период ее существования, как организацию от других социальных институтов, практически неизменное со времени появления школы. И периферия, которую составляют социальные ценности, нормы, опережающие (или тормозящие) развитие ядра школьной культуры.

Кроме того, выделяют материальную и духовную культуру, представляющих собой «единство материальной и духовной жизни самого человека, неразрывность всех тех материальных и духовных средств, которыми он пользуется, то есть единство материальных и духовных

проявлений культуры» [177, с. 11]. Материальная культура включает в себя разнообразные артефакты, в которых природный объект и его материал трансформированы так, что объект превращен в вещь. «Духовная культура включает в себя, с одной стороны, совокупность результатов духовной деятельности, а с другой – и саму духовную деятельность. Как и продукты материального производства, артефакты духовной деятельности используются в жизнедеятельности человека, в том числе и для удовлетворения его потребностей» [177, с. 12].

Данный подход задает необходимость рассматривать школьную культуру в единстве её духовной и материальной составляющей, т.е. выделять не только ценности, нормы, традиции, коммуникационные модели, но и изменения, происходящие в материальной культуре: школьная форма, школьная мебель, организационное пространство школы, и даже такие проявления материальной культуры как цвет стен школьных помещений и др.

Выявленные исследователями особенности культуры, ее признаки, структурные компоненты, сущностные характеристики отражаются в разнообразных функциях, которые она выполняет по отношению к обществу и человеку. Анализируя научные публикации, мы пришли к выводу, что в исследовательских материалах перечень функций культуры может быть очень разным как по их количеству, так и по наименованиям. Проведенный сравнительный анализ функций, описанных в работах А.И. Арнольдова [10] и Э.В. Соколова [237], позволил нам их систематизировать и представить в Приложении 1.

Представленный перечень функций культуры не является исчерпывающим, он отражает только основные ее функции, они должны быть применены и к школьной культуре, которая как часть культуры в сфере образования их выполняет. Школьная культура так же, как и культура в целом многофункциональна, она реализует все функции культуры.

Содержательные характеристики представленных в таблице функций показывают, что в современной науке культуру уже не отождествляют с только с духовной стороной, с «высоким». Анализ исследовательских материалов показывает, что в контексте проблем исследования культуры используют понятие «образ жизни». Ученые М.В. Капкан, Л.Н. Пушкарёва, А.Л. Ястребицкая доказывают в своих работах, что корни культуры лежат в повседневном опыте людей, который строится на коллективных привычках, правилах и нормах поведения, которые, в свою очередь, отражают образ повседневной жизни людей.

В развитии данного подхода Г.Ю. Мягченко пишет, что традиции, обычаи, нормы поведения, нравы и ценности составляют структуру, как культуры, так и образа жизни с той лишь разницей, что понятие «культура» в большей степени выражает возвышенную, духовную сторону этой совокупности элементов, а «образ жизни» – «повседневную, материально-практическую сторону» [171, с. 6]. Образ жизни – это общая формула каждодневного бытия человека, типичные, часто практикуемые нормы поведения людей, способ их деятельности в труде и быту, в производстве и потреблении как материальных, так и духовных ценностей. Он одновременно отражает типичное и специфическое [171]. В образе жизни проявляется не только культурное наследие, не только материальные артефакты, сколько социальные нормы, обычаи, ценности простых людей. Образ жизни отражает сложившийся порядок или уклад жизни, т.е. культуру повседневности. Но через нее можно увидеть разные контексты и сферы влияния: культуру общества, группы, человека.

М.В. Капкан на основе анализа разных взглядов на категорию повседневности, приходит к выводу, что «повседневность можно рассматривать как обобщающее понятие, включающее в себя не только объективные условия ежедневного существования и устойчивые стереотипные образцы поведения и решения проблем, но и субъективные

переживания, мнения, оценки и способы мировосприятия, характерные для обыденной жизни» [99, с. 24].

Вообще, исследование повседневности проводят представители разных наук (истории, этнологии, социологии, философии). В истории эта традиция оформилась представителями школы Анналов (М. Блок, Л. Февр), которые обратили внимание на те сюжеты и практики, которые не исследовались до них. В современных исследованиях расширяется как круг изучаемых сюжетов, субъектов, так и используемые источники исследования [212; 213].

Л.К. Круглова также отмечает, что «культура повседневности определяется как «тесное переплетение духовной и материальной культур и невозможность строго отделить одну от другой породило необходимость рассматривать в качестве самостоятельного образования тот слой культуры, где взаимопроникновение духовного и материального особенно остро дает о себе знать. Это образование получило название «культура повседневности» [126, с. 112]. Т.е. в культуре повседневности соединяется духовный и материальный компонент культуры. Школьная культура, таким образом, может также исследоваться как культура школьной повседневности.

Проведенный теоретический анализ философской, социологической, культурологической литературы, направленный на выявление существенных характеристик, признаков, концептуальных оснований, функций культуры позволяет сделать выводы, которые задают исследовательскую рамку в процессе изучения школьной культуры. Мы исходим из того, что в современной науке культура рассматривается:

- как специфический способ человеческой деятельности, находящийся в сложной взаимосвязи с общественным развитием и исторически изменчивый;
- как многофункциональный феномен, регулирующий все стороны жизни человека и общества;

- как совокупность материальных и духовных компонентов, которые отражают ядро и периферию в структуре культуры;
- как образ повседневной жизни человека.

Школьная культура как объект педагогического исследования нуждается в изучении подходов к культуре, сложившихся в педагогической науке. В педагогических исследованиях обозначенные выше позиции развиваются, интерпретируются, обогащаются в контексте собственных проблем, связанных с образованием человека. Взаимосвязь образования и культуры также является предметом междисциплинарного дискурса. Ещё в начале двадцатого века российский учёный С.И. Гессен обосновал несколько позиций, которые заложили направления современным педагогическим исследованиям.

1. Проблема образования есть проблема культуры;
2. Между образованием и культурой имеется точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида.
3. Об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура.
4. Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного.
5. Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщён человек [53, с. 30].

Классический пример рассмотрения образования и культуры в формате «часть – целое» предложил В.Л. Бенин. По его мнению, традиционность изучения взаимосвязи «образование и культура», «педагогика и культура» заключается в том, что они рассматриваются как «автономные социальные системы». Он предлагает выстроить систему их отношений в контексте культурологического подхода, признающего педагогику как науку об образовании, частью культуры. «С одной стороны, она служит

воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей» [19, с. 31].

Большинство современных авторов, продолжая эту линию, подчеркивают взаимосвязь образования и культуры (О.Б. Акимова, И.П. Верещагина, В.И. Гараджа, В.М. Межуев, З.А. Чотчаева) [5; 49; 162; 289].

Но в науке существует взгляд на образование как вторичное явление по отношению к культуре. «Образование – это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества. Следовательно, образование – явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, ее выжимку. Это, разумеется, предполагает определенный временной разрыв: культура должна обрести свою настоящую форму, прежде чем она сможет создать отражающее ее образование» [40]. Этот подход нельзя назвать антагонистическим, он, скорее, указывает на наличие временного лага между культурными процессами и образовательными практиками. На этот лаг указывал и П. Сорокин, объясняя сложные механизмы взаимодействия культуры и общества. В этом смысле, не только культура развивается под влиянием общественных процессов, но и на определенных этапах может их опережать и стимулировать. Школьная культура, являясь частью культуры, также обладает этим потенциалом.

Значительный вклад в исследование культурных основ педагогики внесли отечественные ученые XX века (не только педагоги, но и философы, психологи): М. М. Бахтин (идея диалога культур); В. С. Библер (культура как диалог); Л. С. Выготский (культурно-исторический подход к развитию личности); М. М. Мамардашвили (представления о культурном поле личности и общении). Их труды выявили культурологические проблемы в образовании, а также обусловили сближение культурологии и педагогики.

Многие идеи получили развитие в работах И.Е. Видт. Она рассматривает образование как подсистему культуры, включающую

«совокупность трёх компонентов в содержательно-смысловом наполнении: когнитивного, ценностного, операционального, представленных в реликтовой, актуальной и потенциальной формах. Но будучи производным явлением, образование выступает усилителем культурной эволюции, так как субъект образования человек с новым типом сознания, способный реализовывать культурные программы будущего, формируется в рамках системы образования» [39, с. 143]. И.Е. Видт, развивая идеи П.Сорокина, установила взаимосвязь между типами культуры и образовательными моделями, отмечая, что каждая система обучения характерна для того или иного типа культуры [39, с. 145]. Этот вывод может быть и в обратную сторону, для каждого времени характерна своя школьная культура (как культура образования).

Культурологический подход в образовании развивают такие педагоги, как Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов, Н.Е. Щуркова и др. Воспитывающее значение культуры авторы связывают не только с возможностью трансляции общечеловеческих и национальных ценностей, норм, традиций, но и с эффектом включения в многомерность и неоднозначность мира. Культура раздвигает границы выбора, позволяет человеку самому искать ответы на волнующие вопросы, соотносить свои представления с теми, которые сложились в обществе [250].

Таким образом, в педагогических исследованиях культура рассматривается не только как результат образовательной деятельности, но и как источник образования, как особое педагогическое пространство, позволяющее на новом уровне осуществлять процесс личностного развития ребёнка как субъекта собственной образовательной деятельности. Перспективным для нашего исследования является осмысление образования как неотъемлемого элемента культуры, механизма ее трансляции и развития. Это дает возможность рассматривать историю образования как историю школьной (вузовской) культуры. Проведённый аналитический обзор

педагогической литературы подтверждает сложность и многозначность понятия «культура», указывает на его междисциплинарный характер, подтверждает необходимость применения междисциплинарного подхода в изучении школьной культуры.

В конце XX века научное сообщество стало изучать культуру как явление, влияющее на процессы демократизации образования и социального развития личности, эти идеи развивали ряд научных направлений: культурология образования (Б. С. Гершунский, Н.Б. Крылова и др.), культуроцентризм (А.П. Валицкая); культурно-историческая педагогика (М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, М.В. Левит).

В этом же ключе мы можем рассматривать обращение к феномену «школьной культуры». Включение в пространство педагогических исследований школьной культуры должно было способствовать выявлению и пониманию проблемных полей в современном школьном образовании. Хотя понятие школьной культуры не является новым. Анализ зарубежных исследований показывает, что еще в 1932 году социолог У. Уоллер утверждал, что каждая школа имеет свою собственную культуру: «Школы обладают своей уникальной культурой. В каждой школе присутствуют сложные ритуалы личностных взаимоотношений, складываются свои обычаи, законы и санкции за их нарушение, наконец, формируется общий для всех моральный закон. Устанавливаются свои игры..., создаются свои команды, возникает развитая сеть церемоний, связанных с ними» [283, с. 32].

Но и в зарубежной педагогике проблема школьной культуры достаточно активно начала обсуждаться в конце XX века. Анализ основных исследовательских материалов показывает, что большинство зарубежных авторов рассматривают культуру школы в рамках организационной культуры. Признавая, что такая культура отличается от культуры организации других сфер деятельности, но эти отличия не столь значительны.



О.Е. Кузнецова, проведя анализ определений культуры школы в зарубежной литературе, выделила несколько взглядов на структуру и содержание исследуемого понятия:

- 1) определения с перечислением элементов организационной культуры;
- 2) определения, отражающие воздействие школьной культуры на деятельность школы, учителей и учащихся;
- 3) определения, подчеркивающие целостность феномена [134, с. 29-30].

Еще один значимый аспект развития исследовательского направления связан с формированием понятийного каркаса концепций. В работах ведутся научные споры по поводу соотношения понятий «климат» и «культура». Так, М. Ван Хутт (M. Van Houtte), считает, что организационная культура и климат не синонимичные понятия, климат – более широкое понятие, включающее организационную культуру [316, с.73]. Такое же соотношение данных понятий у К.С. Андерсона (C.S. Anderson), он выделяет четыре компонента климата школы, одним из них является культура: «1) экология (физический и материальный аспект); 2) среда (индивиды и группы); 3) социальная система (правила и стандарты действий и взаимодействий); 4) культура (верования, установки, ценности, нормы и смыслы, отраженные в поведении)» [315, с. 395]. В трактовке К.С. Андерсона культура школы представляет собой совокупность верований, установок, ценностей, норм и смыслов, отражённых в поведении участников школьной жизни [310].

Но есть и другие взгляды, например, Л. Шен и К. Теддли (L. Schoen, C. Teddlie) доказывают, что климат – это подструктура организационной культуры. Они представляют культуру школы в виде интегральной модели:

- 1) профессиональная (деятельность и установки, характеризующие степень профессионализма);
- 2) организационная структура (стиль лидерства, коммуникации, образовательные процессы);

3) качество образовательной среды (интеллектуальные достижения учащихся);

4) ориентация на ученика (коллективные усилия и программы поддержки достижений учащихся);

5) климат школы – это организационная структура (стиль лидерства, коммуникации, образовательные процессы) [315, с. 130].

По мнению Д. Митчелла, «культура школы – это мощная совокупность ритуалов и традиций, норм и ценностей, которая затрагивает каждый уголок школьной жизни и влияет на то, на что люди обращают внимание (фокус), как они идентифицируют себя со школой (приверженность), насколько усердно они работают (мотивация) и уровень, до которого они достигают своих целей (производительность)» [166, с. 13].

Дж. Леймел характеризует успешную и позитивную школьную культуру, которая предполагает: «глубокое чувство школы и понимание стоящих перед ней задач; основные ценности коллегиальности, которые порождают качество образования; позитивные представления о потенциале обучения и роста учащихся и педагогов; совместное лидерство, обеспечивающее непрерывность развития; сильный профессиональный коллектив, который использует свои знания, опыт и результаты исследований для совершенствования практики обучения; информационную сеть, стимулирующую и систематизирующую позитивные коммуникационные потоки» [145, с. 35].

Таким образом, как показывает проведенный анализ работ зарубежных исследователей, школьная культура в их традиции рассматривается в контексте процесса управления школой как организацией с целью повышения её эффективности. Этот подход к культуре, можно определить как инструментальный, он доказал свою продуктивность, но не отражает всей многогранности культуры, в том числе и школьной.

Данный подход стали развивать и отечественные ученые (А.В. Гаврилин, Ю.А. Конаржевский, В.В. Уланов, К.М. Ушаков, Т.В. Цырлина и др.). Термин «культура школы» появился в педагогических исследованиях в девяностые годы XX века. Но еще в работах многих русских и советских педагогов (Е.С. Левицкая, К.И. Май, М.Х. Свентицкая, М.Н. Катков, П.М. Леонтьев, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, М.П. Щетинин, В.А. Караковский и др.), мы находим размышления о данном феномене, имеющем место в педагогической реальности и в практической деятельности.

В концепции социального воспитания А.В. Мудрика для описания школы как воспитательной организации используются такие категории как «быт воспитательной организации», «уклад жизни школы», «режим жизни воспитательной организации», «этикет», «традиция», «жизнедеятельность воспитательной организации» и т.д. Вышеназванные понятия характеризуют аспекты функционирования школы соотносимые с термином «культура школы». Правомерность такой оценки подтверждается разработкой Б.В. Куприяновым укладов жизни школы [137, с. 147-148]. Автор, опираясь на идеи М.Фуко, предлагает термин «диспозитив» - «органическую социальную систему (установившийся порядок) отношений определенного типа (образ жизни), образующую специфическую общественную форму воспитания, предназначенную для социокультурного воспроизводства» [136, с. 142].

К.М. Ушаков, Ю.А. Конаржевский, В.В. Уланова, Т. В. Цырлина рассматривают культуру школы в совокупности символов, ритуалов, мифов, традиций, взглядов на мир, общество, человека, а также систем моделей мышления и поведения, характеризующих сообщество и раскрывающих особенности обладания организацией определенными (или особенными) свойствами, качествами:

– «определенная философия управления, ценности, нормы внутришкольной жизни, весь спектр взглядов, отношений, определяющих

специфику поведения педагогического коллектива и развития школы, «общая индивидуальность школы» (Ю.А. Конаржевский) [113, с. 236];

– «свойственная работникам той или иной школы осознаваемая и неосознаваемая ими совокупность взглядов на мир, общество, человека, школу, учителя, ученика» (В.В. Уланов) [264, с. 37];

– «система присущих школе ценностей и традиций, отражающихся в основных видах ее деятельности и межличностных отношениях, убедительно отличающих данную школу от любой другой» (Т.В. Цырлина) [283, с. 32].

Определения культуры школы Ю.А. Конаржевского, В.В. Уланова, К.М.Ушакова, Т.В. Цырлиной отражают системный взгляд на культуру организации, опираются на философское определение: культура есть «специфический способ организации и развития жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [271, с. 292].

М.В. Шакурова акцентирует внимание на функциональной роли школьной культуры: «как совокупность традиций и норм, предрассудков и ожиданий, которые определяют действия членов школьного сообщества в условиях, требующих построения собственного отношения и действия. Наличие официальной и неофициальной культуры определяет противоречивость школьной жизнедеятельности» [297, с. 13]. Как считает М.В.Шакурова, школьная культура определяет действия и поступки членов школьного сообщества и проявляется на официальном и неофициальном уровнях.

В диссертационном исследовании И.Н. Попова рассматривает школьную культуру в качестве воспитывающей среды. «Культура школы – это особым образом педагогически организованная воспитывающая среда образовательного учреждения, основывающаяся на единстве ценностного, традиционного и символического компонентов в материальном, социальном и

духовном предьявлениях, в совокупности своей представляющая систему, направленную на обеспечение личностного развития учащихся, интегративным показателем которой является дух школы» [205, с. 79].

Таким образом, анализ определений школьной культуры в отечественной и зарубежной педагогике позволяет сделать вывод о том, что в основном она изучается в рамках системного, функционалистского, средового подходов и определяется как: система; как совокупность компонентов; как способ управления образовательной организацией.

Во многих проанализированных нами источниках представлена структура школьной культуры, её компонентный состав. К.М. Ушаков, опираясь на идеи зарубежных исследователей, выделяет два уровня в структуре школы как социальной организации:

1. формальный – включает в себя уровень централизации (степень делегирования полномочий), конфигурацию (иерархические уровни и порядок соподчинения), формализацию (фиксированность процедур), уровень зависимости, правила внутреннего распорядка и др., что традиционно считается объектом управления;

2. неформальный - система, которую образуют неформальные действия и отношения, групповые ценности и нормы, симпатии и антипатии, ожидания, традиции [266, с. 42].

Нельзя не согласиться с мнением В.Д. Козлова о том, что «культура организации – это тип локальной культуры, характеризующейся своеобразными обычаями, стереотипами, нормами поведения» [110, с. 18]. Следовательно, культура школы как система даёт возможность говорить об определённом типе локальной культуры, связанной с конкретной организацией.

Углубляя представление о культуре организации как о типе локальной культуры, Н.Ю. Белоусова определяет организацию как мини-общество со своими образцами культуры и субкультуры, которые опираются на различные,

по сути, и даже конкурирующие по характеру системы ценностей [18]. Т.Ю. Базаров отмечает, что большинство организаций поликультурны, т.е. объединяют в себе ряд сообществ, развивающих свой язык, формы общения и поведения, имеющих свою символику и т.п. [15, с. 70]. М. Гриндер также подчёркивает, что «уникальность культуры школы связана с наличием нескольких субкультур с собственными паттернами процесса обучения и невербальной коммуникации» [58, с. 9].

В исследовании П.Т. Ширяева предъявление субкультуры общешкольного коллектива характеризуется тремя основными признаками: наличие специфического набора ценностных ориентиров, характер сформированности школьных традиций и школьный фольклор [300, с. 7-8].

Другой линией возникновения субкультурных подразделений может стать формирование различных образцов норм и поведений. Пример такого предъявления субкультур описан у У.Уайта, Б. Котткампа, К.М. Ушакова. К.М. Ушаков выделяет субкультурные образования по способу решения задач или формам реализации: субкультура неудач, субкультура академических успехов, субкультура возрождения или воспитания и развития человеческого потенциала, субкультура войны [266, с. 56].

Современные зарубежные исследователи также придерживаются позиции, что культура школы – это целостный концепт, внутри нее могут существовать разные субкультуры. Они выделяют ученическую, учительскую, родительскую субкультуры, а также субкультуры руководства и вспомогательного персонала. Больше внимания уделяется учительской субкультуре, так как она влияет на изменения в школе. Так, Д. Харгривз выделяет четыре типа учительской субкультуры: индивидуализм; сотрудничество; коллегиальность; балканизация [312].

К нашей исследовательской позиции ближе теория В.Л. Бенина. «Важно отметить, что культура школы – это не механическая сумма потенциалов субкультур (разновозрастных, разноэтнических,

разнопрофильных, разносоциальных), а их пересечение, наложение, постоянное взаимодействие. Относительная самостоятельность культуры школы определяется многочисленными устойчивыми и неустойчивыми связями между субкультурами» [21, с. 69].

Выделение структурных компонентов в школьной культуре позволило ряду зарубежных исследователей разработать типологии культуры школы как образовательной организации. На основе исследовательского материала О.Е. Кузнецовой мы составили таблицу, в которой представлены основания и типы школьной культуры.

Таблица 2 – Типологии школьных культур в зарубежных исследованиях

<b>Единицы анализа</b> <b>Автор</b>	<b>Основание классификации</b>	<b>Типы школьных культур</b>
Д. Харгривз (1995)	инструментальный и экспрессивный факторы	оранжерея, всеобщее благосостояние, традиционная бесцельная идеальная
Л. Столл, Д. Финк (1998)	ориентация на эффективность и скорость осуществляемых изменений	движущаяся вперёд, крейсирующая, странствующая, борющаяся тонущая
К. Питерсон (2002)	мотивация успешности/отсутствие мотивации	токсичная, позитивная
С. Грюнерт и Дж. Валентайн (2006)	соединили подходы Д. Харгривза и К. Питерсона	токсичная, фрагментированная, балканизированная, коллегиальная, совместная работа и сотрудничество

Таким образом, как видно из таблицы, школьную культуру исследователи классифицируют по разным основаниям, это дает возможность отнести к тому, или иному типу исследуемый феномен, выделить типические и специфические признаки проявления компонентов

школьной культуры и представить их в образных описаниях, что даёт нам возможность расширить пространство изучения феномена «школьная культура».

Важный момент в рассмотрении школьной культуры – выделение ее структурных компонентов. Как мы указывали выше, многие исследователи рассматривают школьную культуру в рамках системного подхода. С. Элмонд, К.М. Ушаков отмечают многослойность культуры, предлагая для её описания использовать уровневую модель, в которой отражена структура школьной культуры. Они выделяют семь уровней описания [265].

Т.В. Цырлина определяет структурные компоненты культуры школы, опираясь на понятие «культура школы» как системообразующий фактор авторской школы [283]. М.М.Поташник, А.М.Моисеев считают уклад школы частью школьной культуры [207]. А.Н. Занковский выделяет следующие компоненты культуры организации: мировоззрение, организационные ценности, стили поведения, нормы, психологический климат [81].

Одной из главных задач зарубежных исследований является выявление степени влияния культуры на эффективность школы, поэтому в структуре школьной культуры Ф.Харрис, Р.Морган, Л. Голдринг фиксируют те компоненты, которые, по их мнению, повышают качество школьного образования [134]. Многообразие подходов, определяющих школьную культуру, ставит задачу систематизации представленных структурных компонентов школьной культуры, для этого в нашей работы был проведен анализ определений, в результате которого были выделены используемые признаки, которые можно рассматривать как структурные элементы. Мы провели контент-анализ компонентов, объединить сходные, в результате получилось три группы: ценности, нормы деятельности, символы. Эти группы имеют в основе традиционные культурологические концепции, которые были рассмотрены выше.



Таблица 3 – Анализ подходов к определению школьной культуры

Авторы	Определения школьной культуры	Компоненты
Т.В. Цырлина; 2001	Система гуманистических ценностей как основание для создания определенного этоса и своеобразного духа школы. Атмосфера сотрудничества и партнерства, определяющая формы взаимоотношений всех субъектов учебно-воспитательного процесса и формирующая общий климат детского учреждения организация «скрытого курса обучения», окрашенного творчеством и игрой.	Аксиологический
Ф.Харрис, Р.Морган; 1991	«Осознание себя и своего места в организации, коммуникационная система и язык общения, внешний вид, одежда и представление себя на работе, привычки и традиции, осознание времени и отношения к нему, взаимоотношения между людьми, ценности и нормы, мировоззрение, развитие и самореализация членов организации, трудовая этика и мотивирование»	Нормативно-деятельностный
М.М. Поташник, А.М.Моисеев; 1997	«Нормы, ценности, традиции, обычаи, правила, регулирующие деятельность и взаимоотношения членов школьного коллектива и определяющих уклад жизни в учебном заведении»	
С.Элмонд, К.М.Ушаков; 1995	«Символы, герои организации, ритуалы и церемонии, язык организации, разделяемые убеждения, профессиональные ценности, общечеловеческие ценности»	Символический
Л.Голдринг; 2002	«Традиции школы, сотрудничество, общее принятие решений, новшества, коммуникации»	

В целом, анализ зарубежных и российских концепций школьной культуры позволяет сделать вывод, что традиционно исследователи рассматривают ее в рамках теории организационной культуры, это

проявляется в компонентах структуры, их содержании, выделяемых типах, способах её измерения и использования для оптимизации моделей школьного управления. В рамках данного исследования реализуется другая задача, она не ограничивается только управленческим аспектом феномена «школьная культура». Мы будем рассматривать школьную культуру в рамках предиката «культура».

Проведенный выше аналитический обзор педагогической литературы показал, что очень немного авторов, рассматривало культуру школы в связи с общественной культурой, что свидетельствует о недостаточной научной разработанности проблемы школьной культуры в этом аспекте.

Анализ представленных выше взглядов и концепций позволяет нам сделать вывод о том, что накопленный отечественный и зарубежный опыт, имеющийся исследовательский потенциал, представляющий собой обоснованные теоретические положения, способствуют разработке концептуальных основ изучения школьной культуры в исторической ретроспективе.

Представленные ниже положения позволяют нам сформулировать несколько выводов, составляющих теоретическую основу нашего исследования.

1. Школьную культуру можно рассматривать как особый тип локальной культуры, нуждающейся в исследовании как самостоятельном явлении.

2. Школьная культура – сложное многоуровневое образование, включающее в себя ряд компонентов (аксиологический, нормативно-деятельностный, символический), взаимосвязанных и влияющих друг на друга, формирующих целостное представление о ней.

3. Школьная культура – это культура повседневной жизни, типичные признаки которой создают образное представление о жизнедеятельности школьного сообщества.

4. Школьная культура в рамках своих функциональных характеристик влияет на личностное, социальное, гражданское развитие всех субъектов образования.

Для определения ключевого понятия «школьная культура» мы провели сравнительный анализ понятий, отражающих близкие социокультурные процессы и явления, которые применяют в педагогике и других гуманитарных науках для описания школьной организации. В таблице 4 представлены наиболее устойчивые определения основателей научных направлений.

Таблица 4 – Анализ понятий «культурная среда», «образ школы», «уклад школы», «климат», «атмосфера», «образ школы»

<b>Понятие</b>	<b>Содержание понятия</b>	<b>Ключевые компоненты, компоненты понятий</b>
Уклад школы	Уклад установившийся порядок, сложившееся устройство общественной жизни, быта. Соорганизация всех элементов учебно-воспитательного процесса, которая задает стиль, дух, атмосферу всей школьной жизни (А.Н.Тубельский)	самоорганизация школы стиль, дух, атмосфера
Культурная среда	Культурная среда конкретного образовательного учреждения рассматривается как пространство культурного развития детей в детской общности, вбирающее – отношения, ценности, символы, вещи, предметы». (Н.Б.Крылова)	отношения, ценности, символы, вещи, предметы
Атмосфера, климат	Социально-психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе (Словарь практического психолога, 1998)	межличностные отношения

Образ школы	Желаемый образ – это совокупность образов школы-центра образования, школы музея, школы – лаборатории, школы социального воспитания, школы-мастерской. Школа как пространство повседневной жизни учителя и ученика (Б. Корнетов)	повседневные практики
-------------	--	-----------------------

Представленные в таблице 4 определения понятий можно отнести к родственным, все они отражают разные аспекты феномена школьная культура. Некоторые исследователи используют их как синонимы. Например, И.Н. Попова считает, что школьная культура – это воспитывающая среда школы [205, с. 11]. М.М. Поташник склонен считать идентичными понятия школьной культуры и уклада школьной жизни. Он выделяет разные содержательные характеристики понятия «культура школы (институциональная культура; 2) стихийно складывающаяся субкультура конкретной школы; 3) целенаправленно формируемая руководителями школы культура отношений в коллективе, которые в совокупности и характеризуют общую корпоративную (организационную) культуру школы) [205, с. 14]. Но как показал проведенный контент-анализ (таблица 4), уклад – как способ организации жизнедеятельности школьного коллектива, зависит от школьной культуры и поэтому является ее частью. Культурная среда школы полностью совпадает с феноменом школьной культуры, но в отличие от него связана с конкретным образовательным учреждением. Школьную культуру мы можем рассматривать как часть культуры общества на определенном этапе исторического развития. Это позволяет расширить пространственные и временные границы применимости данного понятия.

Климат, атмосфера – это понятия психологические, отражающие качество межличностных повседневных отношений, которые, поддерживая

позицию большинство исследователей, мы можем считать эти понятия «отражателями» школьной культуры. Еще одно понятие «образ школы» как пространства повседневной жизнедеятельности представляется частным случаем культуры школы как культуры повседневности. Таким образом, представленные в таблице понятия характеризуют определённые аспекты культуры школы, раскрывая её содержательную сторону. Их можно отнести к видовым отличиям школьной культуры.

Для определения понятия «школьная культура» мы использовали традиционный науковедческий метод, через род и видовое отличие, предлагая номинальное определение. Родовым для понятия «школьная культура» является понятие «культура», которое находится в тесной взаимосвязи с социальными процессами. Поэтому мы можем определить его как социокультурный феномен.

Таким образом, школьная культура как социокультурный феномен, представляет собой культуру повседневной жизнедеятельности школьного сообщества, контекст (основу) деятельности, поведения, коммуникации обучающихся, педагогов, родителей в единстве аксиологического, нормативно-деятельностного, символического компонентов, проявляющихся в духовной и материальной сфере.

Школьная культура рассматривается нами в единстве аксиологического, нормативно-деятельностного, символического компонентов, в единстве духовной и материальной её составляющих, которые отражают разные стороны школьной жизни, но в реальности выступают как единое целое, формируя общее пространство культуры, состоящее из взаимозависимых, взаимосвязанных элементов, постоянно переходящих друг в друга. Структуру школьной культуры как культуру повседневной жизнедеятельности школьного сообщества схематически можно представить следующим образом (рис.1).

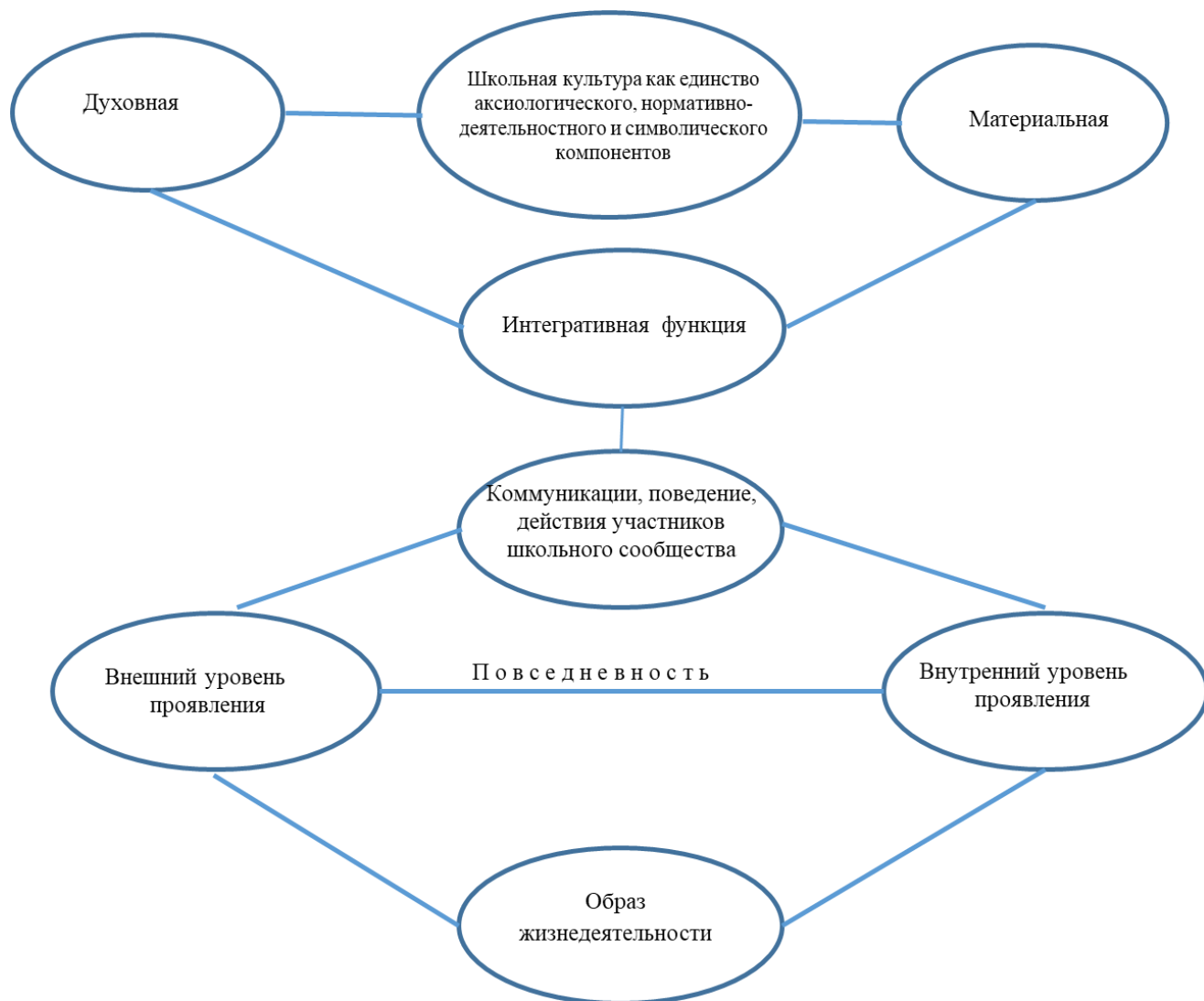


Рис. 1. Структура школьной культуры

Аксиологический компонент школьной культуры пронизывает все сферы школьной жизни, воплощаясь в базовых процессах обучения, воспитания, технологиях их организации, иначе говоря, в носителях материальной культуры. Ядро духовной культуры школы составляют ценности, которые влияют на цели, миссию школы, ориентиры деятельности

всех участников школьного сообщества. Ценности определяют их поведение, принятие решений, расставляя акценты на значимом, важном.

К духовным продуктам, по мнению американского учёного Дэвида Митчелла, следует отнести верования, предположения, которые он определяет как подсознательную «систему убеждений, восприятий и ценностей», влияющих на действия, мысли чувства, характер обучения и взаимоотношений [166]. Иногда культура школы выражена в формальных документах и словах школьных лидеров.

Чаще она остается негласной и заметна по взаимодействию, которое происходит в классах, на площадке для игр во время перемен, в учительской и даже в окружающем сообществе – везде, где члены школы встречаются друг с другом. В общем, культура школы – это характеристика школы как организации, а не отдельных членов, хотя все они вносят свой вклад в ее формирование [166, с. 71].

Нормативно-деятельностный компонент культуры школы предполагает соблюдение всеми участниками школьных сообществ норм, правил, требований, которые носят как формальный, так и неформальный характер. Нормы признаются в школьном сообществе как важная часть его повседневной жизнедеятельности, их осознанно и неосознанно придерживаются. Типичные формы поведения и общения, способы деятельности обусловлены сложившейся системой ценностей, в свою очередь они являются опорой и подкреплением верований, представлений, ожиданий в школьном сообществе. На эти нормы и ценности влияет актуальная культура общества. Поэтому для понимания школьной культуры необходимо определять социокультурные факторы, контексты.

Повседневный образ жизни школьного сообщества отражается в символическом компоненте школьной культуры. «Важнейшей характеристикой культуры является ее символическая природа, которая обнаруживается во всех формах ее существования», она выражается в

символах [6]. «Символ – отличительный знак, образ, воплощающий какую-либо идею, видимое, реже слышимое образование, которому определенная группа людей придает особый смысл, не связанный с сущностью этого образования» [272, с. 345]. Символический компонент школьной культуры составляют ритуалы, церемонии, события, обряды, традиции, мифы, легенды, истории, связанные со школьной жизнью. Они помогают неосознанное сделать доступным и сложное понятным, позволяя действовать по смыслу и значениям. Школьные события тоже носят символический характер, это общественные мероприятия, отражающие основные ценности и возможности школьной культуры, они способствуют сближению обучающихся педагогов, родителей.

Аксиологический, нормативно-деятельностный, символический компоненты школьной культуры взаимосвязаны, взаимозависимы и в реальной жизни проявляются как единое целое, отражая духовную и материальную сторону жизни школы. Несмотря на это, можно выделить носители школьной культуры и формы их проявления, которые в большей степени отражают тот или иной компонент школьной культуры, и они в комплексе представлены в школьной повседневности, единство и целостность школьной культуры.

В таблице 5, представлена совокупность артефактов, позволяющих определить школьную культуру как «фактуальную реальность» [249]. Это означает, что носители школьной культуры в определённых формах проявляются в повседневной жизни школы, что даёт нам возможность рассматривать культуру школы в контексте повседневного образа жизни школы, в котором в единстве отражаются аксиологический, нормативно-деятельностный, символический компоненты, присутствуют элементы духовной и материальной культуры.



Таблица 5 – Проявления компонентов школьной культуры в повседневной жизни школьного сообщества

<b>Компоненты школьной культуры</b>	<b>Носитель школьной культуры</b>	<b>Формы проявления школьной культуры</b>
аксиологический	Материальные предметы	Школьная мебель, оборудование, внешний вид. стенды, логотипы, дизайн
	Коммуникации	Язык, традиции, предметный фольклор, события, легенды, истории, общественное мнение, доверие, школьная печать
нормативно-деятельностный	Процессы	Организация образовательного процесса, технологии обучения и воспитания, досуг.
	Действия	Типовое поведение, соблюдение норм и правил, поступки
символический	Знаки, символы	Эмблемы, слоганы, ритуалы, музыка, статус, миссия, цели, заповеди, законы, верования.

Говоря о функциях школьной культуры, необходимо актуализировать положение о том, что культура – это многофункциональная система. Школьную культуру мы рассматриваем как локальный тип культуры, характеризующийся многофункциональностью. Выше в параграфе были представлены основные функции культуры (гуманистическая (человекотворческая); трансляционная (информационная); познавательная (гносологическая); регулятивная (нормативная); семиотическая (знаковая); ценностная (аксиологическая); адаптационная; коммуникативная; интегративная). Все они должны реализовываться и школьной культурой. Но, исходя из заданного нами ракурса (школьная культура как культура повседневности), выделенных компонентов школьной культуры, наиболее значимыми функциями школьной культуры мы можем назвать: аксиологическую (ценностную), нормативную (регулятивную), коммуникативную, символическую, интегративную, которые связаны с компонентами школьной культуры.

Аксиологическая функция связана с ценностными ориентациями членов школьного сообщества, регуляция жизнедеятельности которого осуществляется не только нормативно, но и посредством системы ценностей, идеалов. Выбор ценностей происходит в процессе образовательной деятельности, предполагающей обмен ценностями, информацией, способами деятельности. Именно ценности, их иерархия обеспечивают специфичность школьной культуры.

Нормативная (регулятивная) функция школьной культуры проявляется как система норм, правил и требований к общению, учебной и внеучебной деятельности, к деловым и межличностным отношениям. Она влияет на поведение школьников, педагогов, родителей, регулируя и ориентируя на выбор определенных материальных и духовных ценностей.

Коммуникативная функция школьной культуры обеспечивает общение и взаимодействие обучающихся друг с другом, обучающихся и педагогов, педагогов и родителей в процессе их совместной деятельности. Школьную культуру можно рассматривать как условие и результат общения, она обеспечивает средствами общения, отражая особый язык и выражения, характерные всех участников школьного сообщества

Символическая функция школьной культуры связана с коммуникативной функцией, так как коммуникация участников сообщества осуществляется в символических формах посредством обмена жестами, знаками, символами. Символическая функция позволяет фиксировать и транслировать социально значимую информацию, знания, представления, образы, придавая им особую смысловую окрашенность, понятную всем.

Как приоритетную, мы выделяем интегративную функцию школьной культуры, которая содержательно объединяет все функции. Интегративная функция способствует появлению у членов школьного сообщества чувства общности, принадлежности к группе, которое сплачивает, объединяет школьников, педагогов, родителей, обеспечивает целостность сообщества и

формирует устойчивые стабильные связи, влияющие на успешность и результативность совместной деятельности, на достижение значительных результатов.

Это не означает прямой связи компонентов и функций, так как школьная культура как целостный феномен реализует все обозначенные функции, но мы можем сделать некоторые допущения, используя метод аналогии, и говорить, что три функции непосредственно связаны с определенным компонентом школьной культуры, а две функции (коммуникативная и интегративная) можно назвать комплексными, так как они связаны со всеми компонентами, что отражено в таблице 6.

Таблица 6 – Функции школьной культуры

<b>Компоненты ШК</b>	<b>Функции</b>	<b>Комплексные функции</b>
Аксиологический	Аксиологическая	Коммуникативная
Нормативно-деятельностный	Нормативная (регулятивная)	
Символический	Символическая	Интегративная

Повседневная жизнь школы является пространством реализации вышеназванных функций школьной культуры в общении поведении, совместной деятельности обучающихся, педагогов, родителей. «Повседневность – это понятие отражает в себе не только объективные условия ежедневного существования и устойчивые стереотипные образцы поведения и решения проблем в школьном сообществе, но и субъективные переживания, мнения, оценки и способы мировосприятия, характерные для обыденной жизни» [99, с. 56]. Повседневность как отражение школьной культуры можно обнаружить через:

1. Реалии современной повседневной материальной жизни каждого компонента школьной культуры.

2. Эмоциональную жизнь участников школьного сообщества, определяемую отчасти системой их ценностных ориентаций и установок.

3. Ежедневное поведение, коммуникации, соблюдение соответствующих норм и правил в деятельности, поведении и общении субъектов сообщества.

Для понимания повседневности школьной культуры будем использовать такую характеристику как данность, которая означает реальность, действительность того, что имеется в наличии. Данность – представление культуры школы в совокупности внешних характеристик как видимых, проявляющихся на поверхностном уровне, явлений, указывающих на наличие скрытых смыслов (дизайн, символы, знаки, ритуалы, герои, наблюдаемые элементы поведения и т.п.) [205, с. 70].

Повседневность обуславливает такую особенность школьной культуры, как её уникальность, неповторимость, а данность как бы фиксирует их. Повседневность и данность обнаруживаются посредством внешних проявлений, но также и во внутренних процессах. Внешние проявления представляют внутренний и внешний вид школы, способы выполнения правил, норм, привычек, традиций, ритуалов. Внутренний уровень культуры отражает психоэмоциональное состояние в школьном сообществе, социально-психологический климат, структурированную интеллектуальную деятельность, потребностно-мотивационную сферу, иерархию ценностей и ценностное ядро, сфокусировавшее в себе приоритетные ценности, признаваемые всеми участниками сообщества.

Таким образом, на основе анализа философской, социологической, культурологической, психолого-педагогической литературы, применения ряда научных методов, можно сделать несколько выводов:

– Школьная культура является междисциплинарным феноменом, изменяющимся под воздействием социокультурных (внешних) и педагогических (внутренних) факторов.

– Она представляет собой образ повседневной жизнедеятельности школьного сообщества, отражающий деятельность, поведение, коммуникации обучающихся, педагогов, родителей в единстве аксиологического, нормативно-деятельностного, символического компонентов, проявляющихся в духовной и материальной сфере.

– В повседневной жизнедеятельности школьная культура проявляется в носителях (предметы, коммуникации, процессы, действия, знаки, символы) и соответствующих артефактах (язык школы, нормативные документы, школьные здания, школьная форма, учебные тексты, школьный фольклор и др.) которые в большей степени отражают тот или иной компонент школьной культуры.

– По отношению к членам сообщества и социальному окружению, школьная культура реализует ряд функций: аксиологическую (ценностную), нормативную (регулятивную), символическую, коммуникативную, интегративную.

## **1.2 Базовые признаки советской школьной культуры, социокультурные факторы и этапы ее трансформации во второй половине 1980-х–2000 гг.**

Нижняя граница хронологических рамок нашего исследования связана с началом изменений в социокультурной и политической сфере, а именно: провозглашением гласности, возвращению к «ленинским нормам», планам построения «социализма с человеческим лицом». Эти процессы в школьной культуре происходили постепенно: от продвижения новых ценностей образования, педагогической деятельности, к отмене наиболее одиозных норм и требований, к полному отказу от символов и ритуалов советской школы. Верхнюю границу нашей работы детерминирует процесс, который многие исследователи обозначили как «возвращение государства в

образование, превращение образования в одно из приоритетных направлений государственной политики» (В.П. Борисенков) [30, с. 27].

Школьная культура в указанный период менялась, на ее трансформацию оказывали влияние разные факторы, это отразилось и на историографии вопроса. Это время в истории образования попало в поле исследований разных наук: истории, педагогики, философии, экономики, права. Проведенный анализ работ показывает, что оценка осуществляемых изменений в образовании этого периода сильно зависела от официальной точки зрения. Можно выделить несколько направлений в историографии обозначенного периода в образовании.

К первой группе работ мы отнесли исследования 1985–1988 гг., которые оставили современники указанных событий, в основном это были труды историков, педагогов (Л.М. Гирева [54], П.Д. Данилин [60], В.П. Елютин [75], Е.Н. Кожевников [108], В.А. Мясников [173; 174], Г.Е. Руснак [222], Н.А. Хроменков [279] и др.). В этих материалах оценка реформы 1984 года и последующих процессов первых лет перестройки строилась в традициях советской науки, когда партийное руководство во всех сферах жизни советского общества оценивалось как позитивное. На это указывают названия работ этой группы авторов: «XXVI съезд и развитие народного образования в СССР», «Партийная забота о школе», «Партийный комитет и учитель», «От съезда к съезду: Народное образование итоги и перспективы», «В партийном руководстве – залог успеха».

Следующий этап историографии (конец 1980-х – начало 1990-х гг.) когда с развитием гласности стала допускаться осторожная критика последней советской реформы и текущего опыта модернизации школьной системы, ее образовательных результатов. В работах этого периода анализ строился по партийной формуле: «все идет хорошо, но встречаются некоторые упущения и недоработки» (Ю.С. Борисов [31], З.Г. Дайч [59], В.И. Додонов [67], К.В. Заремба [82], Л.Э. Мезит [163], А.Н. Мячин [175], В.И.

Подобед [125], В.В. Стародубцев [245], Н.А. Хроменков [279]). При этом, в качестве главного руководителя изменений в образовании еще рассматривалась партия. Это отражено и в названиях: «Искажения, приведшие к фальсификации», «В соответствии с требованиями реформы», «Освещение вопросов партийного руководства развитием народного образования в современной историко-партийной литературе», «Реализация программных требований КПСС о развитии народного образования», «Деятельность КПСС по совершенствованию общеобразовательной школы РСФСР в период развитого социализма», «КПСС – организатор работы по осуществлению стратегии ускорения», «Школьное дело – дело партийное», «Реформа школы – в действии», «Ускорение и реформа общеобразовательной школы».

Только после 1991 г. начинается открытая критика советской школьной системы, в том числе, его реформирования, практики партийного руководства образованием. В этот период вышли работы российских педагогов, психологов: А.И. Адамского [2; 3], А.Г. Асмолова [13], Б.С. Гершунского [52], Э.Д. Днепров [62; 63; 64; 65], В.Ю. Кричевского [125], А.А. Пинского [196], М.М. Поташника [207], Е.В. Ткаченко [254], Ф.Р. Филиппова [269], В.Д. Шадрикова [296] и др. Анализ данных исследований показывает, что оценка текущих событий в этих материалах была разной: от критики большинства изменений, происходящих в современной школе, до полного их одобрения и указания на необходимость более серьезных и быстрых реформ. Особую ценность для нас представляют работы Э.Д. Днепров, в которых приводятся не только нормативные документы и аналитика, но и живая история от участника основных реформаторских процессов [62, 63, 64].

В следующей группе исследований (2000–2010 гг.) критики советской образовательной политики в школьном образовании стало значительно меньше, наоборот, в части работ советское образование рассматривалось как

эталонное. Проведенный контент-анализ диссертаций, в название которых вынесены указанные хронологические рамки и проблематика школьного образования, показал, что в этот период наблюдается подъем интереса к недавней постсоветской истории. Мы выделили несколько исследовательских направлений:

– анализ государственной образовательной политики, проектов и планов реформирования (В.А. Жиделев, С.В. Тарасова, О.Д. Федяева Г.С. Чернышов,) [79, 251, 268, 287];

– создание и развитие отдельных видов, типов, ступеней образования (Л.В. Бакеева, Е.Н. Дрыгина, А.М. Лябипова, Д.М. Мустафин) [16, 70, 153, 170];

– анализ некоторых явлений и процессов в школьном образовании (гендерная дифференциация, вариативные учебные планы), проведенный М.В. Левитом, А.А. Павловым, Ш.Ф. Шеймардановым [143, 189, 298];

– содержание и реализация образовательной политики в разных регионах России (М.Х. Гатауллина, Ю.Г. Ещенко, Г.Е. Кораблева, А.В. Толстиков, В.А. Штурба) [50, 78, 116, 257, 304].

В это время значительная часть исследователей оценивала происходившие во второй половине 1980-х–2000 гг. процессы как развал системы образования, в результате которого происходило «внедрение в российскую школьную систему иностранных образовательных технологий, не апробированных в наших условиях» [287, с. 3]. Но при этом, некоторые исследователи указывали на продуктивность предпринимаемых решений, когда власть стремилась «диверсифицировать систему обучения, создать предпосылки для формирования вариативных моделей образования, ставящих в центр учебного процесса свободную личность, соответствующую запросам постиндустриальной эпохи» [251, с. 12].

После 2010 года наблюдался спад научного интереса к обозначенному этапу, хотя, некоторые вопросы рассматривались в рамках, более



протяженных во времени исследований по проблемам развития школьного образования, отдельных аспектов обучения и воспитания [79; 102; 135; 167; 303].

И только в последние годы этот интерес возобновился, но он связан не столько с исследуемым периодом, сколько с советским. Многие вопросы советской/российской системы образования рассмотрели члены авторского коллектива монографии «Острова утопии», но именно постсоветский период ими был изучен менее всего [186]. Из последних работ, рассматривающих советские и постсоветские реформы образования, необходимо выделить ряд работ М.В. Богуславского, в которых обоснованы закономерности инновационных и ретроинновационных волн в истории отечественного образования в 1980–2023 гг. [24; 25].

Проведенный историографический анализ показывает, что, несмотря на значительный объем исследовательских материалов, в которых были изучены революционные преобразования школьной системы в период второй половины 1980-х–2000 гг., еще не произошло научной оценки значимости данного периода в становлении современного школьного образования, новой школьной культуры. Не достаточно изученной оказалась проблематика трансформации школьной культуры, т.е. всего комплекса характеристик жизни школы, ее субъектов, ценностей, норм, символов, содержания и специфики изменений, которые стали результатом различных внешних к образованию процессов.

Российская школьная культура стала формироваться не на пустом месте, особенность и противоречивость данному процессу придавало то, что она постепенно выростала из советской школьной культуры. Поэтому нам необходимо определить базовые характеристики советской школьной культуры. Как мы уже указывали, школьная культура лучше всего проявляется в повседневности, в 1.1 были выделены носители проявления компонентов школьной культуры и источники ее изучения. Так как советская

школьная культура в нашем исследовании выступает рамкой для сравнения, оценки динамики генезиса, мы отобрали источники, которые позволяют зафиксировать ее признаки и проявления по корпусу нормативных документов, исследовательской литературы, учебников по педагогике, монографиях. Проведенный анализ государственных документов, нормативных документов и исследовательской литературы показывает, что не существует источников, где целостно отражены ценности, нормы и символы советской школьной культуры. Поэтому на основе сравнительного анализа разных материалов: нормативных документов, монографических исследований, учебной литературы мы выделили ее характеристики, которые развивались под влиянием указанных факторов. Эти характеристики мы будем считать базовой моделью советской школьной культуры, что позволит зафиксировать трансформацию (или устойчивость) ее компонентов на протяжении исследуемого периода.

**Аксиологический компонент.** Для выявления базовых ценностей советской школьной культуры нами был проведен сравнительный анализ идеалов воспитания, которые были определены в учебниках по педагогике, монографиях, диссертационных работах, нормативных документах 1970–80 гг. Эти документы составляют «авторитетный дискурс» (А. Юрчак), его особенность состояла в том, что он имеет безусловную власть над аудиторией, и аудитория воспринимает его как единственно возможный [307, с. 54]. Такой дискурс, по мнению исследователя, сложился именно в позднесоветский период, что позволяет нам в описании компонентов школьной культуры ограничиться, по-преимуществу, официальными текстами, которые отражали тот самый дискурс.

Еще в 1920 году В.И. Ленин, выступая на 3 съезде РКСМ, определил цель советского воспитания: «Воспитание коммунистической морали». В 1960-х–1980-х гг. нормативную основу воспитания задавал «Моральный кодекс строителя коммунизма», принятый на XXII съезде Коммунистической

партии Советского Союза в 1961 году. Моральный кодекс строителя коммунизма представлял собой совокупность принципов и норм коммунистической морали, в которых были сформулированы требования к нравственному облику каждого советского человека. Для него характерна: «преданность делу коммунизма, любовь к социалистической Родине, к странам социализма; добросовестный труд на благо общества; забота каждого о сохранении и умножении общественного достояния; высокое сознание общественного долга; коллективизм и товарищеская взаимопомощь; гуманные отношения и взаимное уважение между людьми; честность и правдивость, нравственная чистота, простота и скромность в общественной и личной жизни; взаимное уважение в семье, забота о воспитании детей» [168].

На основе данного документа коллективом ученых Академии педагогических наук СССР были разработаны рекомендации «Примерное содержание воспитания школьников», которые содержали разделы: «О личности современного школьника и общих задачах воспитательной деятельности общеобразовательной школы»; «Содержание воспитания учащихся I-X классов общеобразовательной школы»; «Примерные виды деятельности и занятий общешкольного коллектива»; «Совместная деятельность школы, семьи, производственных коллективов и общественности по воспитанию учащихся» [191].

Подтверждая ценностную основу подобных документов, В.П. Борисенков пишет, что «Глобальная цель советской школы определялась как воспитание всесторонне развитой личности, формирование диалектико-материалистических взглядов и коммунистической морали. Будучи порождением утопии, она неизбежно носила утопический характер, что приводило к постоянному разрыву между словом и делом, между декларациями о свободе и реалиями школьной жизни» [30, с. 29].

Утопичная цель ближе всего к понятию «идеал». В работе Е.В. Кирилловой проведен анализ трансформации идеалов воспитания в отечественной педагогике первой четверти XX вв. Она делает вывод, что идеал советского воспитания, который определяли как «всестороннее развитие личности», включал в себя такие черты и признаки личности: «1) высокая образованность; 2) желание всё знать; 3) конкретная специальность и достижение в ней наиболее выдающихся успехов; 4) разносторонность интересов и потребностей; 5) любовь к человеку и человечеству; 6) внешняя красота и физическое здоровье» [103, с. 14]. Многие признаки этого идеала совпадают с выделенными характеристиками мировоззрения советского человека.

В диссертации Н.С. Водиной 1984 года приводятся данные эмпирического исследования об основных источниках нравственных идеалов подростков: «в основном они называют героев из ближайшего окружения или литературных героев. Из жизни – 40%, из литературы – 45%, остальные ответили отрицательно или не дали совсем ответа. В качестве героев из жизни более половины назвали «героев революции, гражданской войны и Великой Отечественной войны, видных общественных деятелей нашей страны». К числу героев школьники отнесли космонавтов (около 10%); известных киноактеров (20%); людей ближайшего окружения (от 10 – 20%)» [41, с. 140]. Т.е. мы видим, что официальные документы, пропаганда и идеологическое воспитание, не только создавали формальный контекст школьной культуре, но и оказывали влияние на школьников, что проявлялось в стремлении подражать (идеал задает образ, на который стремятся равняться) героям войны, революции.

В повседневной практике советской школы были в этот период развиты уникальные воспитательные практики, которые позволяли ценности поддерживать в деятельности. К таким массовым практикам относятся клубы интернациональной дружбы (КИДы). В исследовании Л.Г. Куц приводятся

данные, что КИДы стали возникать в конце 50-х годов после проведения в Москве VI Всемирного фестиваля молодежи и студентов (1957 г.) практически в каждой школе, каждом Дворце/Доме пионеров и школьников работал такой клуб. Они были очень популярны и многочисленны. Их привлекательность для школьников выражалась в новизне форм работы, доступности, открытости и добровольности, широте выбора общественно полезной деятельности и многочисленных способов самовыражения и самореализации, яркости, красочности, эмоциональности организуемых мероприятий, просторе творчества. В 1978 году было утверждено «Примерное положение о клубе интернациональной дружбы пионеров и школьников», в котором были определены его цели и задачи, обязанности членов клуба, секции и примерное содержание их работы, формы работы и некоторые методические указания, которые должны были помочь педагогам в организации деятельности». В 1985 году в школах, в Домах пионеров и школьников Хабаровского края работало более двухсот двадцати КИДов [137, с. 16]. Члены таких клубов не только участвовали в коллективных формах работы, но и состояли в личной переписке со школьниками зарубежных стран (социалистических), что способствовало большей открытости, разрушению стереотипов, развитию толерантности к другим народам. Как показывает анализ материалов газеты «Пионерская правда» за 1980–1985 гг., практически в каждом номере газеты была информация об акции, которую проводили КИДы: сбор подписей, оправка открыток, сбор средств, концерты, конкурсы и др. Эти мероприятия становились частью повседневной жизни всех членов школьного сообщества, конечно, их проведение еще не гарантировало приобщения всех участников к ценностям интернационализма, но создавало определенные условия для этого.

Таким образом, проведенный анализ источников, основная масса которых может быть отнесена к официальным, позволяет выделить аксиологический компонент советской школьной культуры. Его составляли

ценности: вера в светлое будущее (коммунизм); патриотизм; интернационализм; добросовестный труд; общественный долг коллективизм и товарищеская взаимопомощь. Несмотря на то, что эти ценности были частью официальной идеологии, их влияние на членов школьного сообщества было сильным.

**Нормативно-деятельностный компонент** советской школьной культуры задавался целым комплексом документов, правилами поведения всех субъектов образовательного процесса, требования к их внешнему виду, нормы коммуникации и др. Школьная культура, в которую включается каждый новый член сообщества, задает одобряемый внешний облик, который включает одежду, прическу, макияж и др.; нормы поведения на уроке и вне его. Нормативно-деятельностный компонент культуры школы предполагает соблюдение всеми участниками школьных сообществ норм, правил, требований, которые носят как формальный, так и неформальный характер. Нормы признаются в школьном сообществе как важная часть его жизнедеятельности, их осознанно и неосознанно придерживаются.

К.А. Маслинский в своей работе проводит анализ правил поведения и единых требований к учащимся, которые задавали границы школьной дисциплины [159, с. 84]. Они регламентировали разные стороны жизни школьника в школе и в обществе. Первые правила поведения учащихся появились в советской школе в 1943 году. Это короткий текст, адресованный ученикам, состоит из 20 пунктов, 12 из них относится к поведению учеников школе, организации учебного процесса. Если вспомнить правила классно-урочной системы, сформулированные Я.А. Коменским, там ученику было адресовано всего два: «Каждый, кто поступает в школу, должен оставаться в ней до конца; никто не под каким предлогом не должен пропускать занятия».

Для учеников советской школы были разработаны точные указания одобряемого поведения: аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе; приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и

письменными принадлежностями; до прихода учителя приготовить все необходимое для урока; немедленно после звонка входить в класс и занимать свое место; входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя; во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами; при входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места; при ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя; при желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку; точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям; все домашние уроки выполнять самому [208].

Остальные правила относятся к культуре поведения в школе: беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей; являться в школу чистым, причесанным и опрятно одетым; содержать в чистоте и порядке свое место в классе; быть почтительным с директором школы и учителями; при встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы. Пункты правил с 13 по 20 в большей степени характеризуют поведение школьника в обществе, семье, в отношении к старшим и младшим.

Выход этого документа в 1943 году показывает, что школа вообще и школьная культура, в частности, находились в кризисе. Как отмечает М. Майофис, кризис выражался с одной стороны, в нехватке «учителей, учебных пособий и учебных помещений, с другой – в резком падении авторитета школы как социального института и учителя как социального медиатора» [186, с. 40]. Даже по официальным данным, во время войны значительная часть детей не посещали школу, многие подростки начали работать на военных предприятиях, часть населения оставалась на

оккупированной территории, участвовали в боевых действиях. Правила 1943 года демонстрируют образ авторитарной школьной культуры, в которой главным человеком является учитель, ученик должен во всем подчиняться требованиям взрослых (учителей, администрации, родителей).

Правила для учащихся были еще трижды редактированы 1960 и в 1972 гг. главной особенностью этих редакций было разделение текста на три части, в зависимости от ступени образования: для младшей, средней и старшей школы, по 9–11 пунктов в каждом. Особенность данных редакций состояла в отказе от четкой регламентации поведения школьника. Последняя редакция 1972 года создает образ идеального ученика: старательный, аккуратный, участник общественной работы, соблюдающий режим дня и технику безопасности. Правила превратились «в список довольно абстрактных моральных установок» [160, с. 65]. Но мы видим, что эти нормы отражают совершенно другой тип культуры, предполагающий большую свободу ученика. Только одно из правил четко определяют линию поведения: «Добросовестно выполняй все распоряжения учителей и работников школы, а также органов ученического самоуправления». В первой редакции правил в этом пункте использовались другие коннотации: «Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей». Сравнение данных формулировок подтверждает изменения в советской школьной культуре 1970-х–1980-х гг., которая в своем нормативном компоненте сохранила некоторые черты авторитарной модели, но при этом, отражала и идеи «оттепельной педагогики», для которой характерны и «сознательный (или стихийный) демократизм...» [186, с. 36].

К нормативному компоненту школьной культуры мы отнесли в 1.1 внешний облик школьников, учителей. Школьная форма, впервые введенная в советской школе в 1949 году, сохранялась как обязательный атрибут школьника, до самой перестройки. О ней вспоминают все школьники позднесоветского времени, она была самой общей частью школьной



материальной культуры, частью повседневности. Нормативными документами, регламентирующими внешний вид школьника, являлись правила для учащихся, единые требования к учащимся. Но в них не содержалось точное описание школьной формы или нормативного внешнего вида ученика. В 1970 году Постановлением Совета Министров СССР был одобрен Устав средней общеобразовательной школы, в нем отмечалось, что для учащихся общеобразовательных школ устанавливалась форма одежды, утвержденная Советом Министров союзной республики. Кроме обязательной и единой для всех школьной формы, частью внешнего облика является прическа. Регламентация причесок была не менее строгой, чем школьной формы. Но при этом, нормативных документов, которые бы точно устанавливали допустимый вид прически, в советской школе не было. В молодежной среде СССР появилась особая рок-культура, стали популярны рок-группы, особенно группа «The Beatles». Молодое поколение стало подражать кумирам данной группы, не только исполняя их песни, но во внешнем облике, прическах. Анализ материалов воспоминаний школьников этого времени, которые приводят примеры борьбы школы с длинными волосами и ненормативным внешним видом. Но советское школьное кино зафиксировало отход в повседневной жизни школьников от строгой регламентации в прическе, в школьной форме (длина платья у девочек, покрой брюк у мальчиков). В кино появился новый герой, который совершенно выпадал из нормативного внешнего образа советского школьника (фильм «Розыгрыш»).

Таким образом, можно сделать вывод, что нормативный компонент школьной культуры к концу существования советской власти повторял в организации образования, одобряемые нормы поведения школьников на уроке (подчинение учителю, встать при входе учителя в класс, выражения «звонок для учителя» и т.д.), внешний облик школьников (обязательность школьной формы, регламентация причесок) практически все нормы

советской школы 1970-х–1980-х гг. Но в повседневная жизнь школьников показывает, что к середине 1980-х гг. начинается либерализация, допускающая вариативность поведения, использование новых методов обучения, более гибкие нормы коммуникации между учителем и учеником, изменение отношений внутри школьного ученического сообщества, индивидуализация внешнего облика школьников.

Гораздо больше о школьной культуре может сказать **символический компонент**. «Символ – отличительный знак, образ, воплощающий какую-либо идею, видимое, реже слышимое образование, которому определенная группа людей придает особый смысл, не связанный с сущностью этого образования» [270]. Они помогают неосознанное сделать доступным и сложное понятным, позволяя действовать по смыслу и значениям. Отдельные школьные события тоже носят символический характер. Это общественные мероприятия, отражающие основные ценности и возможности школьной культуры, они способствуют сближению обучающихся педагогов, родителей.

На наш поисковый запрос «символы советской школы» были получены результаты, предлагающие в качестве визуальных символов значки октябрят, пионеров, комсомольцев, пионерские галстуки, т.е. предметы материальной культуры общественных детских организаций, которые являлись главным механизмом советской системы школьного воспитания. Е.Ф. Теплова к символам советской школы отнесла школьную форму [252]. Школьная форма, действительно, стала визуальным символом школьной культуры, в том числе и потому, что она была частью повседневной жизни каждого советского школьника.

К таким же символическим объектам можно отнести тексты клятвы, присяги, ритуалы, традиционные события. Все это попадает под определение «действия, лишённые практического или утилитарного смысла». А. Юрчак относит к идеологическим ритуалам в жизни советского человека выборы депутатов, голосование на собраниях, клятвы и др. [307]. В советской школе

ритуалы были связаны с приемом новых членов в организации, среди которых особое значение имел прием в пионеры.

Исследователи подчеркивают особенность ритуала – его устойчивость во времени. Ритуал приема в пионеры практически не менялся на протяжении всей истории пионерской организации, проходил по отработанным сценариям. Э.Дюркгейм отмечает, что сакральный характер не является атрибутом вещи (*или явления*), он налагается на нее [73, с.92]. Особое значение ритуалов связано с порождаемыми эмоциями, поэтому они оказывают особенное воздействие на участника. Простота действий ритуала усиливалась за счет дополнительных приемов и средств. Во время приема в пионеры новый член организации произносит Торжественное обещание, которое не несло функционального смысла, не случайно, его второе название «клятва». В тексте нет точных указаний, что это значит: «жить, бороться и учиться, как завещал Великий Ленин и т.д.».

К символам школы относят традиционные мероприятия, к числу таких ритуально-символических действий можно отнести линейку начала учебного года, на которой проходило символическое действие «первый звонок» и связанное с ним заключительное событие школьной жизни – «последний звонок». Для выявления традиционных событий школьной жизни мы провели анализ текстов интервью с представителями нескольких поколений советских школьников, собранных студентами исторического факультета ОмГПУ, участниками проекта «Повседневные практики пионерского детства». Нами было проанализировано 75 интервью, целью анализа было составление списка мероприятий, которые называли респонденты на вопрос о том, что вам нравилось в пионерской жизни. Практически все респонденты называли стандартный набор пионерских (а значит, школьных) дел: сбор макулатуры, металлолома, помощь ветеранам, субботники, линейки, дежурство по классу и школе, спортивные соревнования, классный час. Каждое из этих дел относилось к определенному направлению

воспитательной работы: трудовое, патриотическое, спортивное. Для каждого советского школьника они вместе и каждое по отдельности, могут быть символом школьной культуры.

Таким образом, советская школьная культура в период 1970-х–1980-х гг. приобрела устойчивость, оформились ее компоненты, мы представили их на рисунке.



Рис. 2 Модель школьной культуры второй половины 1980-х гг.

Данная модель школьной культуры будет для нас основой для понимания специфики и факторов трансформации компонентов советской школьной культуры в компоненты российской школьной культуры на протяжении исследуемого периода. Анализ содержания этапов истории российского школьного образования, изучение проведенных ранее исследований, позволил выделить факторы, которые влияли на трансформацию школьной культуры в указанный период.

Обращение к словарям показывает, что «фактор – это существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении, причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные его черты» [256].

А.А. Павлов выделяет, основываясь на теории А.В. Мудрика, «макрофакторы (процессы культурной и экономической глобализации, политический строй, государственная идеология, экономическое положение государства, интеграционные и сепаратистские процессы, содержание общественных интересов и ценностей, система общественных отношений, понимание общественного идеала человека); мезофакторы (этнокультурные особенности региона, тип поселения); микрофакторы гражданского воспитания, включающие индивидуально-личный и средовой уровни» [189, с. 8]. Из указанной совокупности факторов на школьную культуру оказывают непосредственное и приоритетное влияние макрофакторы, причем, в большей степени связанные с внутригосударственными процессами. Две другие группы могут быть рассмотрены и должны учитываться, когда речь идет о школьной культуре региона или отдельного учебного заведения. Школьная культура, как мы определили, является органической частью культуры и связана с социальными явлениями, поэтому нами было проведено сравнение макрофакторов и компонентов школьной культуры, результаты которого представлены в таблице. Объединив эти факторы, мы выделили две группы.

Таблица 7 – Факторы формирования школьной культуры второй половины 1980-х–2000 гг.

<b>Компоненты школьной культуры</b>	<b>Макрофакторы гражданского воспитания</b>	<b>Факторы формирования школьной культуры</b>
Ценностный	содержание общественных интересов и ценностей; понимание общественного идеала человека; система общественных отношений	мировоззрение советского человека
Нормативный	экономическое положение государства; интеграционные и сепаратистские процессы в стране	особенности переходного периода, плюрализм, свобода слова, демократические процедуры
Символический	политический строй; государственная идеология	

Эти две группы факторов могут объяснить исходную противоречивость и конфликтность генезиса российской школьной культуры, так как характеристики советского человека входили в противоречие с изменениями, которые начинаются в период перестройки, они могут объяснить многие процессы, происходившие в школьной культуре на протяжении второй половины 1980-х–2000 гг.

Понятием «переходный период» или «перестройка» исследователи определяют отрезок советской истории 1980-х–1991 гг. Это время стало переходом от одной модели власти к другой, от социалистической политической системы к построению демократического государства. Одной из главных проблем первых лет перестройки было непонимание руководством страны глубины кризиса социалистической системы. В диссертационном исследовании В.А. Жиделева приводятся примеры того, что «к середине 1980-х гг. социалистическая экономика в СССР в целом исчерпала свои возможности» [79, с. 3]. На это повлияли и неблагоприятные внешние условия: произошло падение нефтяных цен на мировых рынках с 30

долларов за баррель в 1983 года, до 15 долларов в январе 1986 года [199, с. 96]. На апрельском пленуме ЦК КПСС 1985 года была поставлена цель: «значительного ускорения социально-экономического развития страны» [9]. Все решения первых лет были направлены на: «интенсификацию экономики и ускорение научно технического прогресса, перестроить управление и планирование, структурную и инвестиционную политику, повсеместно повысить организованность и дисциплину, коренным образом улучшить стиль деятельности» [9]. Но все это пытались проводить с сохранением административно-командной системы, коммунистической идеологии, тем же кадровым составом.

Как указывают исследователи, отсутствие четкой программы реформ к 1985–1986 гг. привело к половинчатости и непоследовательности проводимых преобразований, что предопределило противоречивый характер реформ эпохи «перестройки» на первом этапе [88, с. 4]. С одной стороны, впервые был озвучен приоритет социальной политики, сделаны реальные шаги, направленные на рост благосостояния населения, на повышение уровня жизни пенсионеров и малообеспеченных семей, одиноких престарелых граждан и др. Помимо материальных выплат, были направлены средства на строительство школ, детских садов, больниц и поликлиник. Были приняты программы поощрения садоводства и огородничества (в том числе для снижения проблемы нехватки продовольствия); развития производства товаров народного потребления и услуг на 1986–2000 гг.; программа «Жилье-2000», каждая семья к 2000 году должна была иметь квартиру или жить в собственном доме [79, с. 15].

Проведенный нами анализ исследований историков, социологов и экономистов, позволил выделить наиболее важные политические результаты переходного периода, повлиявшие и на школьную культуру: институционализация выборов как демократической ценности, за счет свободного волеизъявления граждан; утверждения ценностей права, свободы

выбора, личной ответственности, толерантности, гарантий частной собственности и предпринимательской деятельности; разрушение идеологической монополии государства (КПСС).

С другой стороны, экономический кризис, связанный с низкими ценами на нефть, привел к тому, что принятые решения в сфере социальной политики не выполнялись. Показателем нестабильного положения государства и общества в этот период был рост внешнего долга. В исследовании Ю.К. Цареградской приводятся данные, что «начиная со второй половины 1980-х годов, СССР за пять лет удвоил свой внешний долг. В этот период долг в основном представлен среднесрочными финансовыми кредитами, а сумма ежегодного обслуживания основного долга составляла 5-6 млрд. долл. [281, с. 61].

Перестройка в 1985 году стала возможна, в том числе и потому, что сложились некоторые социальные условия, в том числе, и в образовании. А именно, «процессы, происходившие в общественной, школьной и научной жизни в связи с объявленной в начале 1984 года реформой средней и профессиональной школы, а также новаторское движение, получившее развитие на рубеже 1970-х–1980-х гг.» [35, с. 48]. Впервые за послевоенное время в 1984 году власть пошла на всенародное обсуждение программы образовательной реформы, которое приобрело характер всеобщей компании. В обсуждении реформы участвовало до 7 миллионов человек. Неформальным центром обсуждения стала «Учительская газета», в которой публиковались письма с предложениями и мнениями о реформе. Это массовое обсуждение происходило по привычной для советской системы схеме, как пишет А.В. Овчинников: «Мощная пропагандистская машина, чётко действовавшая в то время, направляла свои усилия на демонстрацию того, насколько единогласно учительство, родители, все граждане советской страны поддерживали новые планы развития школы» [184]. Но даже такой опыт участия в общественной дискуссии позволил педагогам и обществу



увидеть единомышленников, объединиться, что вылилось в разработку Манифеста «Педагогика сотрудничества».

Вторую группу факторов мы обозначили как «мировоззрение советского человека», имея в виду не индивидуальное, а общественное измерение. В научной и публицистической литературе представлен анализ разных проявлений данного феномена. Так, в социологическом исследовании «Советский человек», которое осуществлялось на протяжении 1989–2000 гг. удалось зафиксировать многие явления, которые происходили в самоидентификации советского/российского общества. В работе 1993 года, составленной на основе анализа материалов первого этапа, выделены признаки советского типа личности. На правильность сделанных социологами выводов указывают и другие исследовательские материалы на эту тему, но в зависимости от отношения автора к указанному периоду, данные признаки характеризуют как положительные или отрицательные. А.А. Зиновьев считал, что советский человек (*homo sovieticus*) является новым типом человечества, на создание которого была направлена программа коммунистов [85, с. 25]. М. Геллер в работе «Машина и винтики. История формирования советского человека», основными качествами советского человека определил преданность коммунистическим идеям, трудолюбие, верность Родине, коллективизм [51].

Социологи выделили четыре группы признаков мировоззрения советского человека. Первая – представление о собственной исключительности, результатом которого стало массовое и устойчивое убеждение в особом пути СССР/ России. Данную точку зрения поддержала почти половина опрошенных в 1993–1994 гг. респондентов. Как отмечал Ю.К. Левада, ««Свое» непременно означало «самое лучшее», «наше» считалось заведомо выше всего «чужого»» и, при этом, в 1989 году было обнаружено «более всего негативных оценок собственной страны, ее места в мире, ее народа, истории – и это все тоже было довольно распространенным

элементом социальной идентификации человека в определенный момент исторического перелома» [142].

Эти представления, сложившиеся в обществе задолго до советского периода, были использованы и поддержаны большевиками на уровне государственной идеологии. Эту черту можно отнести к мировоззренческим характеристикам. За счет чего эта идея транслировалась в молодое поколение? Прежде всего, через школьное образование. Для этого использовались различные каналы и средства влияния. Традиционным педагогическим средством воспитания является содержание образования, которое лучше всего отражает учебная литература. В науке существует два мнения о роли школьных учебников в воспитании ребенка. Первое состоит в том, что «школьные учебники, написанные в соответствии с «социальным заказом», формируют у маленького читателя, представления о мире, которые точно укладываются в рамки господствующей идеологии и морали» [89]. Согласно второй точке зрения, учебник, выступает средством обучения, поэтому объект (ребенок), сам определяет режим взаимодействия. Но воспитательную роль учебных текстов признают практически все.

Исследователи провели анализ текстов учебного комплекса «Литературное чтение», вышедшего в 1999 году. Как они отмечают, большинство используемых в хрестоматии текстов относятся к советской детской литературе, поэтому мы их можем рассматривать как отражение советской системы воспитания. Из включенных в хрестоматию текстов исследователи вычленили несколько воспитательных линий, в которых можно увидеть и черты советского человека, в том числе, формирование образа чужого, врага. В текстах начальной школы – это «плохой» сосед, который рассматривают как «собираемый образ Чужого» [89].

Л.А. Окольская отмечает еще одну особенность литературы для детей, она опирается «на традицию народных сказок, которые обычно широко известны в стране и имеют общественную ценность. В этих условиях они

скорее производят нечто типичное или общепринятое в данной культуре, чем просто занимаются самовыражением» [185, с. 70]. Можно сделать вывод, что источником воспитания становились все тексты для детей, они отражают ценности общественной жизни, которые взрослые хотят (намерено или невольно) транслировать маленькому читателю.

Особое значение в воспитании отводится учебной литературе по истории, обществознанию. Г. В. Клоковой проводится анализ учебников истории, используемых в школах в переходный период, автор делает вывод, что для них характерен «догматизм и схоластика, извращение исторической правды, лакировка прошлого, насаждение мифов и стереотипов» [105, с. 51]. Описывая ценности советского воспитания, Л.В. Соколова указывает, на «появление советского народа как исторической общности», т.е. подчеркивалась ее уникальность [240, с. 10].

Вторая черта в мировоззрении советского человека-государственно-патерналистская ориентация. Советское государство практически не оставляло пространства свободы человеку, в его основе лежали ценности порядка, человек ожидал от государства отеческой заботы, в ответ на это соглашался на ограничения личной свободы. Это подтверждают и результаты указанного социологического опроса. В 1993 году, в самые сложные с точки зрения экономики годы, 30–47 % опрошенных (разных возрастных групп) заявили, что понимают сложность современной ситуации и готовы помочь государству. Только 25–30% молодых людей высказали мнение, что они хотят стать свободными людьми и заставить государство служить своим интересам [236, с 10]. При этом, респонденты критически оценивали отдельные шаги государства и действия чиновников.

Детям данные ценности транслировались через поощряемые роли в практиках семейного воспитания. Распределение обязанностей в семье, роль отца и его статус переносится потом и на лидера государства. В учебных текстах по литературному чтению обнаружены фрагменты, в которых, по

мнению исследователей, «традиционную патерналистскую систему ролей поддерживает и образ отца. Отец пользуется беспрекословным авторитетом, служит образцом для всех членов семьи, его никто не может ослушаться. Ему отведена роль наставника, отвечающего перед социумом за поведение ребенка (сына). ... Пример для подражания являют собой 84% отцов, их требовательность ценна сама по себе, независимо от обстоятельств» [89].

Третьей чертой мировоззрения советского человека социологи определили иерархический эгалитаризм. Это означало принятие существующей социальной иерархии, примерно равные доходы, собственность, материальные возможности. На поддержание социального равенства работала и система воспитания. В книге Е.Н. Иваницкой приводятся практики советского школьного воспитания 1970-х–1980-х гг.: включение в программы воспитания специальной задачи «воспитания любви к В.И. Ленину (начиная со второй группы детского сада)»; пропаганда примеров одобряемого отношения к лидеру через произведения художественной литературы и др. [87].

П.С. Писарский и В.С. Собкин на основе исследования интереса старшеклассников к военно-патриотической и советской литературе в 1991–1994 гг. сделали вывод о вытеснении из культуры «жертвенной» модели достижения, характерной для советской идеологии [197, с. 62]. Это стало результатом кризиса всей советской идеологии, повлиявшей и на кризис системы школьного воспитания.

Ценности равенства как черты советского мировоззрения, подтверждают и исследователи отношения к труду, которое формировали учебники для начальной школы советского времени. Как делает вывод автор, в них «не относят получение прибыли и заработка к типичным, нормативно предписанным мотивам труда. Денежные отношения и отношения собственности занимают, скорее маргинальное положение в системе трудовых ценностей и норм, транслируемых школьной программой» [185, с.

69]. Равенство в обществе человека труда, труд для других, а не для себя, вот идеалы советского воспитания.

В исследовании социологов выделяется еще один признак мировоззрения советского человека, который проявлялся в противоречивой государственной политике: повышенное внимание к национальной идентичности (сохранение национальных границ территорий советских республик, графа о национальности в паспорте, свидетельстве о рождении и др.) и, одновременно, продвижение интернационализма как основы общественной структуры.

Такая же двойственность была характерна и для исследований в области национального образования советского периода: «с одной стороны, уделялось большое внимание народным традициям воспитания детей... Но при этом, значение национального компонента воспитания и обучения принижалось в пользу воспитания в духе интернационализма, под которым на практике понимались русификация и унификация образовательного процесса» [55, с. 45].

В диссертационном исследовании по проблеме интернационального воспитания его цель трактовалась как «формирование у школьников убеждений в необходимости международной солидарности, чувства дружбы и уважения, равенства и братства с трудящимися всех рас и наций» [140, с. 8]. Исследователь делает вывод, что в содержании практически каждого школьного предмета в советское время был заложен воспитательный потенциал интернационализма, например, курс отечественной литературы, предусматривал ознакомление с произведениями литературы народов СССР. Это подтверждает и М. Павловец, анализируя списки для чтения по литературе, приводит данные, что «девять из 24 писателей представляют национальные литературы СССР» [190]. Знакомство с произведениями советских писателей из национальных культур должно было воспитывать уважение к другим народам, их самобытной культуре.

Разработчик комплексного подхода в воспитании, Ю.К. Бабанский, не выделяя это направление в качестве самостоятельного в воспитании, включал его в состав идейно-политического, трудового и нравственного воспитания, на это была направлена внеучебная и внешкольная деятельность, которая способствовала формированию нравственного опыта учащихся в этой сфере [194]. В исследовании 1984 года задачи интернационального воспитания связывали с «активным участием в укреплении экономического и оборонного могущества советской Родины, дружбы народов СССР, пролетарского интернационализма, на борьбу за прочный мир» [144, с. 5].

Как показывает проведенный анализ выделенных социологами признаков мировоззрения советского человека, способов и средств трансляции его школьникам, можно сделать вывод, что многие характеристики содержали в себе противоположности, которые в период нестабильности становились причиной кризисных явлений в советской идентичности.

Таким образом, эта группа факторов повлияла на трансформацию советской школьной культуры в российскую школьную культуру, которая через выпускников участвовала в формировании общественных ценностей, норм, символов. Одной из основных функций образования является «формирование определенного типа (или типов) личности, воспроизводство кадрового потенциала общества и воспитание граждан государства в соответствии с принятой системой ценностей» [165, с. 22]. Или как писал Э.Д. Днепров, «Советское образование выстраивалось в парадигме тоталитарного общества и имело на своем выходе соответствующий тип личности и «тип народа», обезличенные в их безгласности, бесправии и несвободе» [66, с. 55].

Помимо прямой трансляции образованием и идеологией мировоззренческих установок советского человека, необходимо учитывать «скрытое образование, скрытый учебный план». Американские

исследователи С. Баулс и Г. Гинтис еще в 1970-х гг. описали явление «скрытый учебный план», под которым они понимали «набор убеждений, ценностей, норм, которые преподаются учащимся неявным образом – через организацию учебного процесса, школьной жизни в целом и через некоторые конкретные педагогические практики» [185, с. 68]. Можно сделать вывод, что в формировании мировоззренческих установок советского человека участвовало «скрытое содержание образования», «скрытый учебный план», т.е. школьная культура. С другой стороны, как социокультурный феномен, как открытая система, ее компоненты менялись под влиянием разных факторов, что позволяет выделить в этом процессе этапы, для чего необходимо выделить критерии периодизации.

Под критерием периодизации понимается набор показателей или отдельный показатель, на основании которого выделяется исторический период. Такой критерий должен отражать качественные изменения в развитии периодизируемого явления. Изучение исследовательских материалов, в том числе, диссертационных исследований по указанной или близкой проблематике, показывает, что исследователи используют разные основания периодизации данного этапа истории российского образования.

В основе периодизации А.В. Толстикова лежит изменение государственного устройства: «советский период (1985–1992 гг.), постсоветский период (1992–1997 гг.); революционный (1997 – по настоящее время)» [254, с. 12-13]. Исследователи разных педагогических процессов выделяют на более длительном отрезке (1985–2007) шесть этапов: этап активных преобразований (1985–1988); этап хаотичной либерализации (1988–1991); этап идентификации новой гражданственности (1991–1993); этап выработки стратегической целостности (1993–1998); этап нормирования (1998–2000), этап реиндоктринации (2000–2007) [189, с. 17].

В работе В.П. Борисенкова в основе классификации лежат стадии и содержание реформирования образования. Первый период охватывает конец

1980-х–1990 гг. (реформаторская эйфория, чувство полного обновления и свободы). Второй период, со второй половины 1990-х гг. идею которого можно выразить так: «от реформы образования – к его устойчивому развитию». Третий период (2000–2003 гг.): основное содержание этого этапа – возвращение государства в образование, принятие ряда нормативных документов, которые задавали рамки этого процесса «Федеральная программа развития образования на 2001–2005 гг.», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [30].

При выборе оснований периодизации развития школьной культуры нам необходимо было соединить несколько моментов: учесть внешние и внутренние факторы развития школьной культуры, учитывать, что на школьную культуру влияли не только нормативные документы, но и происходившие изменения в культуре и обществе. Это позволило выделить три периода в истории образования в контексте влияния происходивших в обществе и образовании процессов, глубины преобразований в одном из компонентов школьной культуры.

В основу периодизации мы положили как внешние к образованию и культуре факторы, о которых мы писали выше, так и внутренние. Содержательно изменения по всем компонентам школьной культуры мы будем рассматривать во второй главе, а в этом параграфе обоснуем этапы и знаковые события, оказавшие влияние на школьную культуру. Названия и логика развития данных этапов указывают на компонент школьной культуры, в котором происходили наиболее сильные трансформации. Мы говорим об этапах, так как в отличие от периодов, которые фиксируют завершенность, понятие «этап» показывает незавершенность исследуемых



процессов, что было характерно и для генезиса российской школьной культуры.

Первый этап: вторая половина 1980-х–1988 гг. (аксиологический). В философию программных документов, которые были разработаны и приняты на общественном и политическом уровне, лежали десять принципов (их обозначил Э.Д. Днепров): демократизация образования, плюрализм, регионализация, национальное самоопределение школы, открытость образования, гуманизация, гуманитаризация, дифференциация образования, развивающий характер, непрерывность. Эти изменения были связаны с активизацией деятельности движения педагогов-новаторов, объединившихся в общественно-педагогическое движение, которое получило название «Педагогика сотрудничества». Именно в их работах и педагогической деятельности стали проводиться новые ценности образования: индивидуализация образования, свобода преподавания, развитие личности, демократизация образования.

На государственном уровне эти принципы впервые были озвучены в документах Пленума Центрального комитета КПСС 17-18 февраля 1988 года, где было принято Постановление «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению», был объявлен новый этап реформирования школы на основе демократических принципов [161]. Исследователи называют этот пленум рубежным в осуществлении реформирования системы образования, была впервые озвучена новая идея о государственно-общественной системе управления образованием. Но на пленуме проявились в полной мере двойственность государственной политики: в постановлении говорилось о необходимости «усиления коммунистического воспитания, выработки у молодежи диалектического мышления, высокой идейности», но при этом, стали говорить о необходимости демократизации и гуманизации образования. В качестве

механизмов этого называли формирование политической и правовой культуры у молодежи [120].

Новые педагогические идеи транслировала педагогическому сообществу. Осенью 1986 года по телевидению был показан цикл передач «Встречи в Концертной студии Останкино». Героями первых телепередач стали Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили. Стенограммы этих выступлений публиковались в «Учительской газете». Новые ценности и педагогические основы школы были раскрыты в «Концепции общего среднего образования и реформирования школы», которая была разработана ВНИК «Школа» и одобрена на Всесоюзном съезде работников народного образования в декабре 1988 года. Как писал Э.Д. Днепров, результатом этапа стало «формирование новой философии образования, идеологических и методологических основ предстоящей образовательной реформы и подготовка общественного сознания и образовательного сообщества к восприятию новых идей реформы» [66, с. 63]. Продолжая идеи П. Сорокина о культуре как социальном явлении, можно предположить, что это привело к изменениям в ценностном компоненте школьной культуры.

На втором этапе 1988–1992 гг. (нормативном) были разработаны основные документы и начались действия по осуществлению реформы образования. Возможность изменения ситуации в образовании, в школьной культуре на уровне норм и правил взаимодействия, можно связать с тем, что произошли кадровые изменения в управлении образованием. В августе 1990 года новым министром образования РСФСР был избран Э.Д. Днепров. Это были первые в истории российского образования выборы министра. И изменением к новшествам со стороны учителей. «Если в июле 1988 года только 12% учителей высказались за проведение новой образовательной реформы, то в июле 1992 г. ее поддержало 84% российских учителей» [66, с. 137].

На Всероссийской конференции работников образования, состоявшейся в марте 1991 года, была одобрена, предложенная Э.Д. Днепровым стратегия реформ, направленная на помощь школе в преодолении политических и экономических проблем переходного периода. Эта стратегия была одобрена Советом Министров Российской Федерации, а 11 июля 1991 года Президент Б.Н. Ельцин в Указе №1 объявил образование приоритетной областью.

На изменение норм и правил поведения в школе повлияли, и такие действия в образовании, как отмена предмета «начальная военная подготовка», запрет политической пропаганды, запрет на деятельность партийных и религиозных организаций. В июле 1992 года одобрен «Закон об образовании» он признан одним из самых демократичных законов об образовании в мире, закон закрепил десять принципов реформы, сделал их реализацию обязательной, запустил некоторые механизмы их реализации.

В 1992–2000 гг. (символический этап) происходил отказ от старых и поиск новых символов школьной культуры. В этот период проводятся радикальные реформы в экономике, происходит приватизация предприятий, либерализация цен и др. За период с 1992 по 1996 год расходы на образование в Федеральном бюджете сократились почти в 2 раза с 5,9 % до 3,49 %, а реально образование получило 2,1 % и 0,7 % соответственно [66, с. 149]. Несмотря на все трудности данного времени можно утверждать, что именно в это время советская школьная культура рассталась с основными идеологическими символами прошлого: детскими и молодежными политизированными организациями, школьной формой, частью традиционных форм воспитания. Этот процесс в докладе Министерства образования России на международном совещании министров образования стран Европейского сообщества выразили так: «Пора говорить о деполитизации: смысл нашей реформы в прорыве из политической парадигмы в педагогическую» [63].

Советская школьная культура как «скрытое содержание образования» участвовала в формировании мировоззрения советского человека. Но, как показывает анализ исследовательской литературы, уже в середине 1980-х гг. она стала меняться под влиянием социокультурных, политических и экономических факторов. О неустойчивости советской школьной системы (и культуры) свидетельствует диглоссия, которой обозначают факт существования двух языков – официального и повседневного. Как пишет Д. Димке, «к середине 1970-х системная диглоссия снова (и уже до конца советской эпохи) утвердилась в качестве одного из принципов функционирования советского общества» [185, с. 383]. В отношении школьной культуры этот принцип также работал, в результате в школе ребенок приобщался к официальным ценностям, выполнял нормы, участвовал в ритуальных и символических действиях, а в повседневных практиках, которые были связаны с семейным воспитанием, референтной субкультурой, ориентировался на другие ценности, придерживался других норм, поклонялся другим символам.

Таким образом, анализ значительного объема исследовательских материалов, в которых были изучены преобразования в школьной системе в период второй половины 1980-х–2000 гг., показал, что в них недостаточно изученной оказалась закономерности и особенности трансформации советской школьной культуры, ее преобразование в российскую школьную культуру, включающую весь комплекс характеристик школьной повседневности. К началу исследуемого периода советская школьная культура была представлена в аксиологическом компоненте ценностями (вера в светлое будущее (коммунизм), любовь к социалистической Родине, дружественным народам, труд, общественный долг, коллективизм и товарищеская взаимопомощь). Нормативно-деятельностный компонент включал в себя такие нормы поведения для учащихся как добросовестное выполнение требований учителя и администрации, подчинение требованиям

школьного самоуправления, сохранялось обязательное ношение школьной формы установленного образца, ограничения в прическах и макияже. Но при этом, отсутствовали жесткие дисциплинарные меры за нарушение этих норм. Символический компонент включал тексты (клятвы, устав, законы пионеров); визуальные символы (знаки и эмблемы детских и молодежных общественных организаций (октябрят, пионеров, комсомольцев); пионерские галстуки; эмблемы; символические действия (ритуалы: прием в октябрята, пионеры, комсомольцы), торжественные линейки (начала учебного, последний звонок); общешкольные мероприятия (сбор макулатуры, металлолома, помощь ветеранам, субботники, линейка, дежурство по классу и школе, спортивные соревнования, классный час).

Начало, происходившим изменениям в школьной культуре, положили две группы факторов: особенностями переходного периода и мировоззрением советского человека, они создавали риски и порождали конфликты в становлении новой школьной культуры. На протяжении исследуемого периода на генезис российской школьной культуры влияли внешние (социокультурные) и внутренние (педагогические) факторы, они оказывали влияние на ускоренную трансформацию одного из компонентов школьной культуры, что позволило выделить три этапа: на первом (вторая половина 1980-х–1988 гг.) были сформулированы философско-методологические принципы новой реформы образования, определены и представлены обществу ценности «Педагогики сотрудничества», которые повлияли на оформление ценностей российской школьной культуры, поэтому мы обозначили его как аксиологический. На втором этапе (1988–1992 гг.) – были приняты важные нормативные документы, приняты государственные решения, повлиявшие на нормы и правила поведения и профессиональной деятельности в школе, этот период мы определили как нормативный. Третий этап (1992–2000 г.) был связан с радикальными изменениями в экономической жизни страны и системы образования, в

результате чего были окончательно разрушены основные идеологические символы советской школьной культуры.

### **1.3 Исследовательская программа ретроспективного изучения генезиса школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 г.**

З.И. Равкин еще в XX веке писал о необходимости методологического перевооружения истории педагогики. Исследователи выделяют в качестве ориентиров современного историко-педагогического исследования отказ от «мнимой академичности историко-педагогических исследований, в которых уход в прошлое порой закрывал реалистический взгляд на настоящее, преодоление описательности, которая вытесняет анализ и обобщение, осуществление изложения историко-педагогического материала более интеллектуально напряженным, современно звучащим, эмоционально взволнованным, в лучшем смысле слова публицистичным языком» [22, с. 4].

В связи с этим необходима разработка исследовательской программы, средств исследования, адекватных специфике понятия «школьная культура», содержание которого мы определили как социокультурный феномен, представляющий собой образ повседневной жизнедеятельности школьного сообщества, отражающий деятельность, поведение, коммуникации обучающихся, педагогов, родителей в единстве аксиологического, нормативно-деятельностного, символического компонентов, проявляющихся в духовной и материальной сфере.

Заданные хронологические рамки не случайны, в этот период в советской школе происходили прорывные процессы, о них писал Э.Д. Днепров: «Российская реформа 1992 года совершила два основных прорыва на новую философскую парадигму гражданского общества и на новую гуманистическую педагогическую парадигму» [66, с. 437].

В лонгитюдном исследовании С.Г. Вершловского была проведена экспертная оценка изменений, которые произошли в системе российского образования в 1990-х гг. В качестве позитивных тенденций в сфере образования экспертами были названы следующие:

- возникновение вариативной системы образовательных учреждений (гимназий, лицеев, специализированных школ), создающей дополнительные возможности для самореализации учащихся;
- появление системы негосударственных образовательных учреждений;
- информатизация школьного образования, разработка интерактивных технологий;
- самостоятельность регионов в определении образовательной политики;
- расширение взаимодействия образовательных учреждений на неформальной основе (создание ассоциаций, творческих объединений);
- становление государственно-общественного управления образовательными учреждениями.

Подобные изменения дали основание экспертам констатировать:

- в 90-е годы XX века произошел переход системы российского образования от унитарной к вариативной, обеспечивающей возможность выбора «образовательного маршрута» для всех субъектов образовательного процесса – учащихся, родителей, педагогов;
- созданы условия для демократизации управления образовательным учреждением;
- достигнуты определенные успехи в области гуманизации школьного образования [38].

Но при этом, многие изменения в школьном образовании за последние десятилетия были утрачены, забыты, что ставит задачу описания и

понимания причин данного положения. Во-многом, это привело к новым проблемам современного образования. Проведенный нами анализ исследовательских материалов, аналитических данных последнего десятилетия, в частности, работ М.В. Богуславского, И.Е. Видт, С.Г. Вершловского, О.Б. Даутовой, А.В. Кирьяковой, О.Е. Лебедева, А.П. Тряпицыной позволили выделить ряд проблем современного образования, которые указывают на актуальность избранного направления нашего исследовательского поиска:

- система образования воспроизводит ценности, заложенные предыдущей эпохой, и они уже не отвечают требованиям к современному человеку (А.В. Кирьякова);

- на протяжении длительного времени определение качества образовательной подготовки учащихся сводилось к оценке предметных знаний и их применению на уровне умений и навыков (С.Г. Вершловский);

- доминирование принудительного характера обучения детей школьного возраста, широкого распространения фиктивных образовательных результатов, существенных различиях в качестве образования детей, принадлежащим к разным социальным слоям (О.Е. Лебедев);

- новый социокультурный тип личности вступает в противоречие с формами жизненных практик, транслируемых школой, что порождает отчуждение обучающихся от школы и от знаний, вследствие чего школа как социокультурный институт начинает утрачивать свои образовательные функции, в том числе и «защитную функцию культуры» (О.Б. Даутова);

- суть кризиса современного образования – исчерпанность культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной культуры (И.Е. Видт).

Как пишет О.Б. Даутова, «поколение учащихся, выросших в постсоветский период, становится более свободным и независимым по отношению к авторитетам вообще, и авторитету школы и учителя в



частности. Несоответствие процесса обучения современным потребностям школьников, их образовательным запросам обуславливают поиск новых моделей обучения-учения современного школьника» [61, с. 3]. Это относится, не только к организации и дидактическим основам образования, но и к изменениям традиционной школьной культуры.

Как показал проведенный анализ подходов и концепций различных гуманитарных наук, школьная культура является изменяющимся во времени, социокультурным феноменом. Но большинство авторов рассматривают ее в контексте культуры организации, в понятии «культура школы», ключевое слово – тип организации (школа), а культура его предикат. Мы, исследуя феномен «школьная культура», субъектом определяем слово «культура», а школьная в данном случае – предикат, т.е. признак. Это позволяет выйти за рамки рассмотрения школьной культуры только с точки зрения анализа жизнедеятельности современной школы.

Это совпадает с позицией И.Е. Видт: «Образование, являясь «производным» культуры, представляет собой ее определенную «проекцию» и в норме по своим морфо-эпистемическим характеристикам адекватно признакам породившей его культуры» [39, с. 4]. Школьная культура в нашем подходе выступает как предмет ретроспективного исследования развития школьного образования России в период 1985–2001 гг. Но для реализации данного замысла необходима разработка специальной исследовательской программы.

Как отмечает С.В. Бобрышов, для проведения историко-педагогического исследования необходима разработка «целостной методологической программы исследования, согласующей всю совокупность подходов, методик и процедур» [22, с. 4]. В исследовательской программе должна быть определена логика, принципы, на основе которых будут осуществляться осмысление, объяснение и оценка генезиса школьной

культуры в обозначенный период, направленная на выявление специфики и закономерностей развития данного процесса.

Для начала определим принципы нашего исследования. Еще один вывод проведенного выше теоретического анализа состоит в том, что понятие «школьная культура» как вид локальной культуры, является междисциплинарным. Ее исследуют в разных контекстах, своими методами представители многих гуманитарных наук. Поэтому междисциплинарность должна быть важнейшим принципом нашего исследования. Данный принцип вытекает из современных тенденций развития науки, как пишет А.П. Назаретян: «это сопряжено с органичным перерастанием дисциплинарной стадии развития науки в постдисциплинарную (проблемную), подобно тому, как столетиями ранее дисквалификация субъектно-целевых категорий послужила водоразделом между додисциплинарной антропоморфной картиной мира и наукой, расчлененной на отдельные дисциплины» [175].

В педагогических исследованиях междисциплинарность задается близостью проблемных полей с другими науками, наиболее давняя ее связь с психологией, философией, но в зависимости от объекта и предмета исследования перечень наук, включенных в проблемное поле педагогики, может быть достаточно широким. Междисциплинарный подход в исследованиях образования разрабатывают многие российские и зарубежные исследователи (Е.В. Бондаревская, А.Н. Джуринский, Е.И. Снопкова, М. Брэй, М. Мэнзон, Э. Эпштейн и др.). Он рассматривается как способ обогащения научного знания на основе комплексного использования результатов научного поиска по определенному направлению исследования. Междисциплинарность как принцип нашей исследовательской программы детерминирует обращение к теориям, концепциям и методам разных гуманитарных наук для решения цели диссертационного проекта.

Второй базовый принцип программы – принцип историзма. В работе Е.А. Сорокиной представлены результаты теоретического анализа принципа

историзма [244]. В частности, указывается, что он подтверждает связь логического и исторического методов познания в процессе исследования развивающихся объектов. Логический метод воспроизводит исследуемый объект в форме его теории, а исторический – в форме его истории.

А. И. Пискунов указывает и на такие положения принципа историзма как «рассмотрение явления в развитии и определение социально-экономических факторов, выявления тенденций этого развития» [198]. Но еще один важный аспект историзма заключается в том, что «любой предмет или явление могут быть осмыслены, объяснены и оценены лишь в том случае, если они изучаются в конкретно-исторических условиях и связях» [295, с. 100]. Э. Дюркгейм писал, что для изучения явлений и процессов необходимо выделять контексты их становления и развития в истории. Этот принцип традиционно применялся и обосновывался в трудах историков педагогики (В.Е. Гмурмана, Э.Д. Днепров, Ш.И. Ганелина, Ф.Ф. Королева, З.И. Равкина, Ф.А. Фрадкина и др.).

В работе З.И. Равкина принцип историзма предстает как взаимосвязь исторического и логического, рассмотрение позитивного исторического опыта с позиций проблем современности и др. Историзм помогает исключить излишнее преувеличение отдельных событий, явлений и личностей, односторонность и однозначность оценки социальных и культурных процессов [215]. Это совпадает с задачами нашего исследования. Историзм исходит не просто из изменчивости мира, а базируется на признании объективности развития всех процессов. Принцип историзма помогает в поиске аргументов, достоверности в пользу (или против) какого-то педагогического решения, метода, методики.

Для определения исследовательской программы и средств ретроспективного исследования нами была взята за основу концепция С.В. Бобрышова, согласно которой в историко-педагогическом исследовании методология может быть представлена тремя группами, отражающими

уровни методологии науки. Базовые общенаучные подходы, обеспечивающие необходимое качество исследовательской программы с точки зрения соответствия канонам исторической науки. Парадигмальные, в основе которых лежат признанные концепции и теории, раскрывающие различные аспекты детерминации общественного развития человечества. Подходы этой группы обеспечивают формирование исследовательской точки зрения на историко-педагогический процесс и педагогическое знание с позиций понимания их как многозначных феноменов, разноаспектно встроенных в систему социального развития общества. Третья группа – инструментальные подходы технологического характера, обладающие действенным алгоритмом решения стандартизированных исследовательских задач [22, с. 11].

Определим базовый общенаучный подход. Как показал проведенный в 1.1 анализ сложившихся в науке теоретических подходов к понятию «школьная культура», в основном она изучается в рамках системного, функционалистского, средового подходов и определяется как система, как совокупность компонентов, как способ управления образовательной организацией. Основные положения системного подхода разработаны в науке такими философами как И.В. Блауберг, Ю.Г. Марков, Г. Парсонс, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др. В работе А.Г. Кузнецовой сформулированы критерии использования системного подхода в исследовании: необходимо обосновать, что объект является системой, или может быть рассмотрен как система; является системой определенного класса; системой определенного вида; уникальной системой в определенных обстоятельствах [133]. В науке использование системного подхода может быть в разных вариантах: морфологическом (выделение элементов системы); структурном (простраиваются взаимосвязи между элементами системы); функциональном (выделяются формы и способы взаимодействия с внешней средой).

В 1.1 мы выявили системную природу школьной культуры. Но для изучения данного феномена необходимо применять не один вариант системного подхода, так как «это противоречит логике развития «живых» систем, имеющих структуру, функцию и историю», а весь комплекс [295, с. 104]. На этапе выделения компонентов школьной культуры (аксиологический, нормативно-деятельностный, символический), мы применили морфологический вариант подхода. В процессе выделения функций, которые реализует школьная культура по отношению к членам школьного сообщества и в отношении социума был применен функциональный вариант подхода.

Но школа, является открытой, самоорганизующейся системой. Поэтому ее развитие должно рассматриваться на основе методов синергетики. О продуктивности такого подхода в современном образовании пишет К.Ю. Богачев: «Познание человека как целостной интегральной сущности возможно на основе использования системного подхода, дополненного синергетическим» [23, с. 3]. Это поможет выявить и объяснить особенности генезиса школьной культуры в обозначенный период. Проведенный анализ исследовательской литературы, позволил выделить основные принципы синергетики, которые необходимо учитывать при исследовании открытых систем: «нелинейность и неравновесность системы, ее открытость, способность к самоорганизации, бифуркационность, системной целостности, способность системы к созданию эмерджентных образований» [156, с. 11]. Синергетика представляет альтернативный подход в гуманитаристике первой половины XX века, дополняя более традиционный диалектический. Но можно согласиться с В.П. Кохановским, что диалектика и синергетика не противоположны, «поскольку основным источником развития являются внутренние противоречия, то данный процесс по существу является саморазвитием (самодвижением). Современная наука (в частности, синергетика) подтверждает глубинную необратимость развития, его

многовариантность и альтернативность [121, с. 210]. Таким образом, рассматривая развитие (изменение) школьной культуры, мы понимаем, что речь идет об особенностях развития сложной, открытой, самоорганизующиеся системы. Поэтому именно синергетика больше соответствует нашему представлению о закономерностях развития школьной культуры в исследуемый период.

Синергетика предлагает новый взгляд на культуру, в том числе школьную. «В модели самоорганизации общество (или цивилизация в самом широком «космосоциологическом» значении) предстает как неравновесная система особого типа, устойчивость которой обеспечивается искусственным опосредованием внешних (с природной средой) и внутренних отношений. Соответственно, вся совокупность опосредующих механизмов – орудия и прочие материальные продукты, языки, мифологии, мораль и т.д. объединяются понятием «культура»» [176].

В понятийный аппарат синергетики входит круг понятий, фиксирующих поведение открытой системы и окружающей среды: хаос, порядок, неустойчивость, бифуркация, аттрактор. Открытая система (в нашем случае школа), находясь в состоянии неустойчивости, с помощью механизмов самоорганизации (прежде всего, культурных механизмов) формирует некоторое число теоретически приемлемых решений, множество альтернативных вариантов, обусловленных потребностью данной системы, и способных привести ее к относительной устойчивости.

Как открытая система, в процессе исторического развития она должна постоянно меняться (так как в открытой системе постоянно происходит обмен энергией, веществом, информацией). Как писал И. Пригожин, «все системы содержат подсистемы, которые постоянно флуктуируют» [176]. В определенные моменты «отдельная флуктуация или комбинация флуктуаций могут стать (в результате положительной обратной связи) настолько сильными, что существовавшая прежде организация не выдерживает и

разрушается». В этот переломный момент, обозначаемый как точка бифуркации, принципиально невозможно предсказать, в каком направлении будет происходить дальнейшее развитие: станет ли состояние системы еще более хаотическим или она перейдет на новый, более высокий уровень организации, который И. Пригожин называет диссипативной структурой [210].

В точке бифуркации (а мы рассматриваем вторую половину 1980-х–2000 гг. в истории российского образования именно как точку бифуркации) происходит выбор (часто случайный) одного из возможных вариантов дальнейшего развития. Успешный выбор обеспечивает относительную стабильность системы, благодаря которой осуществляется процесс эволюционирования. Когда выбранный вариант развития утрачивает свою актуальность, перестает обеспечивать дальнейший потенциал системы, относительная устойчивость опять сменяется состоянием неравновесности [246, с. 18].

Культура исполняет функцию «комплексного антиэнтропийного механизма», который должен стабилизировать противоречивость внешнего и внутреннего состояния социального института. Перенося данное положение синергетики на школьное образование, можно сделать вывод, что школьная культура стабилизирует всю школьную организационно-педагогическую систему. Но на определенном этапе, в особенных внешних и внутренних условиях, традиционные (или инновационные) культурные механизмы вступают в противоречие со средой. «В результате механизмы, обеспечивавшие относительно устойчивое состояние на прежнем этапе, становятся контрпродуктивными и оборачиваются своей противоположностью – опасностью катастрофического роста энтропии. Фаза неустойчивости завершается либо деградацией системы, либо формированием более сложных, «щадящих» механизмов, позволяющих

достигать полезного результата меньшими разрушениями природной и социальной среды» [176].

В синергетике как общенаучной методологии, обоснованы закономерности, объясняющие социальное развитие. Российский философ Е.А. Седов доказал, что эффективный рост разнообразия на верхнем уровне структурной иерархии всегда оплачивается ограничением разнообразия на предыдущих уровнях, и наоборот, рост разнообразия на низшем уровне оборачивается разрушением высших уровней (закон иерархических компенсаций (закон Седова)) [290]. Данный закон применим к разным системам – биологическим, социальным, природным. В том числе, к педагогическим системам, в которых расширение многообразия на микроуровне (на уровне педагога, педагогической деятельности) должно сопровождаться более четким нормированием организационных структур образования. Интренет-технологии, образовательные платформы позволяют это делать.

Еще один важный момент для нашего исследования был разработан в рамках синергетического историзма (направление исторической науке, объясняющее историю через синергетические механизмы): «для понимания культуры самоорганизации (*школьной культуры в нашем случае*), необходим анализ социальных идеалов, которые лежат в основе ценностей» [32, с. 15]. Для понимания ценностей школьной культуры необходимо описать советский образовательный идеал, который был подвергнут трансформации в исследуемый период (см. п. 1.2). В.П. Бранский и С.Д. Пожарский рассматривают закономерности смены социальных идеалов в истории. В каждом идеале есть прагматический и утопический элементы, когда реализован прагматический элемент, достигнуто акме, начинается движение нисходящее, идеал приходит к упадку. Он проходит все стадии отношения: от восхищения, к трагической безысходности, к насмешкам. В результате этого, как писал К. Ясперс, история становится «кладбищем идеалов».



Таким образом, рассматривая школу как открытую самоорганизующуюся систему, а школьную культуру как «опосредующий механизм», мы можем описать, понять и объяснить исторические процессы, происходящие в образовании во второй половине 1980-х–2000 гг. Базовый системный подход дает возможность рассмотреть школьную культуру как систему, состоящую из компонентов, определить функции, которые школьная культура выполняет по отношению к членам школьного сообщества. А использование методов, закономерностей и понятийного аппарата синергетики позволит зафиксировать, описать и объяснить специфику образовательного идеала и его трансформации в советской школьной культуре на завершающем этапе ее истории (во второй половине 1980-х–2000 гг.), раскрыть изменения в ее отдельных компонентах.

В качестве парадигмального подхода в исследовании будет применен социокультурный подход. Л.Г. Ионин, характеризуя социокультурный подход, пишет, что «это не столько особая научная дисциплина, сколько направление теоретического исследования, применяющее методологию и аналитический аппарат культурной антропологии, социологии и философии культуры и ставящее своей целью обнаружение и анализ закономерностей социокультурных изменений» [92, с. 16]. Социокультурный подход получил распространение во всех гуманитарных науках со второй половины XX века.

В науке в этот период также стали писать о новой парадигме, которую обозначили как «поворот к культуре». Культура стала рассматриваться как исходный принцип организации всех сфер человеческого бытия. В нашей программе он детерминирован выявленной сущностью феномена «школьная культура». Школа одновременно является частью общественной жизни (школа как социальный институт решает важнейшие задачи по сохранению и развитию общественной структуры), а как органическая часть культуры, она в структуре и функциях отражает ядро культурных ценностей общества. На

ее «периферии» формируются новые ценности и нормы, которые или способствуют развитию школьной культуры или тормозят его.

Социокультурный подход означает одновременное рассмотрение школьной культуры в двух контекстах – социальном и культурном. Но это не означает прямолинейной адаптации школьной культуры под изменения социальной среды, «социальная система приспосабливается не столько к спонтанно изменяющимся условиям среды, сколько к собственным растущим возможностям и последствиям человеческой деятельности» [220]. Социокультурный подход мы будем рассматривать в рамках концепции П. Сорокина, который писал об относительной независимости культуры от социума, он различал социальную и культурную динамику. Эти же идеи развивал основоположник культурной социологии Дж. Александер: «культура относительно автономна от социальных явлений и может служить объясняющим их фактором, она не только развивается под влиянием социальных факторов, но оказывает «самостоятельное и весьма существенное влияние на характер институтов и социальных действий людей» [122, с. 15].

Аналогичные выводы следуют из теории динамики социума, в частности теории системной динамики, в которой признается наличие «культурного лага» – отставание культурных изменений по сравнению с социальными. Но эта тенденция не является устойчивой, стабильной, поэтому на отдельных этапах культура может быть объясняющим фактором развития социума, в другие моменты происходит обратный процесс [294, с. 173]. Это означает, что школьная культура может рассматриваться в контексте социальных процессов, но влияние этих факторов на разных этапах может быть разной степени интенсивности, что показало выделение этапов развития школьной культуры в параграфе 1.2.

Социокультурный подход отвечает и обозначенным выше принципам исследовательской программы: междисциплинарности, так как предполагает

опору на методы разных наук (социологии, культурологи, философии) и историзма, так как позволяет сочетать логический и исторический ракурс исследования школьной культуры.

Социокультурный подход в науке представлен в нескольких вариантах. Мы будем применять антропологического вариант социокультурного подхода (Э. Тирикьян и др.). Его сторонники считают, что в культуре следует искать источник институционализации современного общества, т.е. культуру (и школьную культуру) можно рассматривать в качестве основы, организующей не только общественный институт, но «конструирующей» отдельного члена общества.

Несмотря на различия в вариантах использования подхода, общим для всех является то, что «социокультурный подход должен быть основан на интеграции трех позиций: оценке состояния и динамики социокультурных процессов и сопоставление их с изменениями в образовании; изучении законов, принципов, технологий образования и социокультурной деятельности; исследовании взаимодействия сферы образования с другими сферами общественной жизни» [295, с. 21]. Историческое время, как подчеркивал Б.Г. Ананьев, глубоко проникает во внутренние механизмы индивидуально-психологического развития [38].

Социокультурный подход в нашем исследовании позволит рассматривать изменения советской (базовой) школьной культуры в исследуемый период, фиксировать влияние разных социокультурных факторов, оказывающих влияние на изменения компонентов школьной культуры. Для достижения цели исследования нам важно посмотреть внутренние потенции школы в самоизменении и выделить внешние факторы, оказывающие влияние на состояние школьной культуры в исследуемой исторической перспективе. Поэтому необходимо определить метод в рамках социокультурного подхода, который позволит соединить процедуру анализа внешних и внутренних факторов.

В качестве логической рамки для осуществления такого анализа нами будет использован метод «воронка причинности» А. Кэмпбелла. Ее применяют в разных науках, уже доказана продуктивность метода в политологии, экономике, истории, педагогике. Например, А.Ю. Мельвил применял ее к исследованию проблемы демократического транзита. Она позволила провести «осуществление полифакторного анализа демократического транзита, последовательно сужающего фокус внимания от макро- до микроуровней». В работе А.Ю. Мельвиля выделяется семь уровней факторного анализа:

- 1) внешняя международная среда;
  - 2) государственно- и нациобразующие факторы;
  - 3) общий социально-экономический уровень развития и модернизации, степень «современности» общества;
  - 4) социально-классовые процессы и условия;
  - 5) социокультурные и ценностные факторы, доминирующие в обществе культурно-политические ценности и ориентации;
  - 6) политические факторы и процессы;
  - 7) индивидуальные, личностные политико-психологические факторы
- [164, с. 224].

Еще одно преимущество метода в том, что он имеет графическое изображение, где ось воронки означает время. В работе М.В. Ильина представлены результаты теоретического анализа предыстории и практик применения воронки причинности в российских и зарубежных исследованиях, и сделал важные обобщения. «События понимаются так, как если бы они следовали одно за другим в сходящейся последовательности причинных цепей от основания к стержню воронки. Форма воронки является логическим результатом избранной для объяснения задачи. Большинство сложных событий в воронке является результатом множества предшествующих причин. В свою очередь, каждое из таких событий влияет

на многочисленные последствия, однако фокус нашего внимания сужается по мере приближения к зависимой переменной поведения. Мы постепенно исключаем те последствия, которые перестают оказывать влияние на политическое действие. Поскольку мы вынуждены рассматривать все частные причины как существенные в каждый отдельный момент, имеющих для нас значение последствий намного меньше, чем их причин. Результатом является эффект конвергенции, схождения в одной точке» [90, с. 442]. Использование данного метода в нашем исследовании необходимо на этапе учета внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на школьную культуру в период второй половины 1980-х–2000 гг.

В рамках нашего исследования оптимально использовать вариант метода М.В. Ильина, который предлагает четко ранжировать «слои воронки в соответствии с переходом от явлений и факторов диапазона долгосрочного развития (*longe durée*) к явлениям и факторам диапазона «истории предположений» (*histoire de conjunctures*), а затем к повседневности» [90, с. 446].

Этот подход соответствует нашим представлениям о наиболее точном отражении школьной культуры в школьной повседневности. На рисунке 3 представлена модель факторного анализа, обозначены внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на изменения школьной культуры на протяжении указанного времени. На рисунке факторы соотнесены с этапами, которые мы выделили выше (они обозначены на оси воронки).

Внешние факторы за границами воронки с верхней стороны представлены политическими, экономическими и правовыми факторами, которые выделены на основе проведенного в 1.1 теоретического анализа понятий культура, школьная культура.

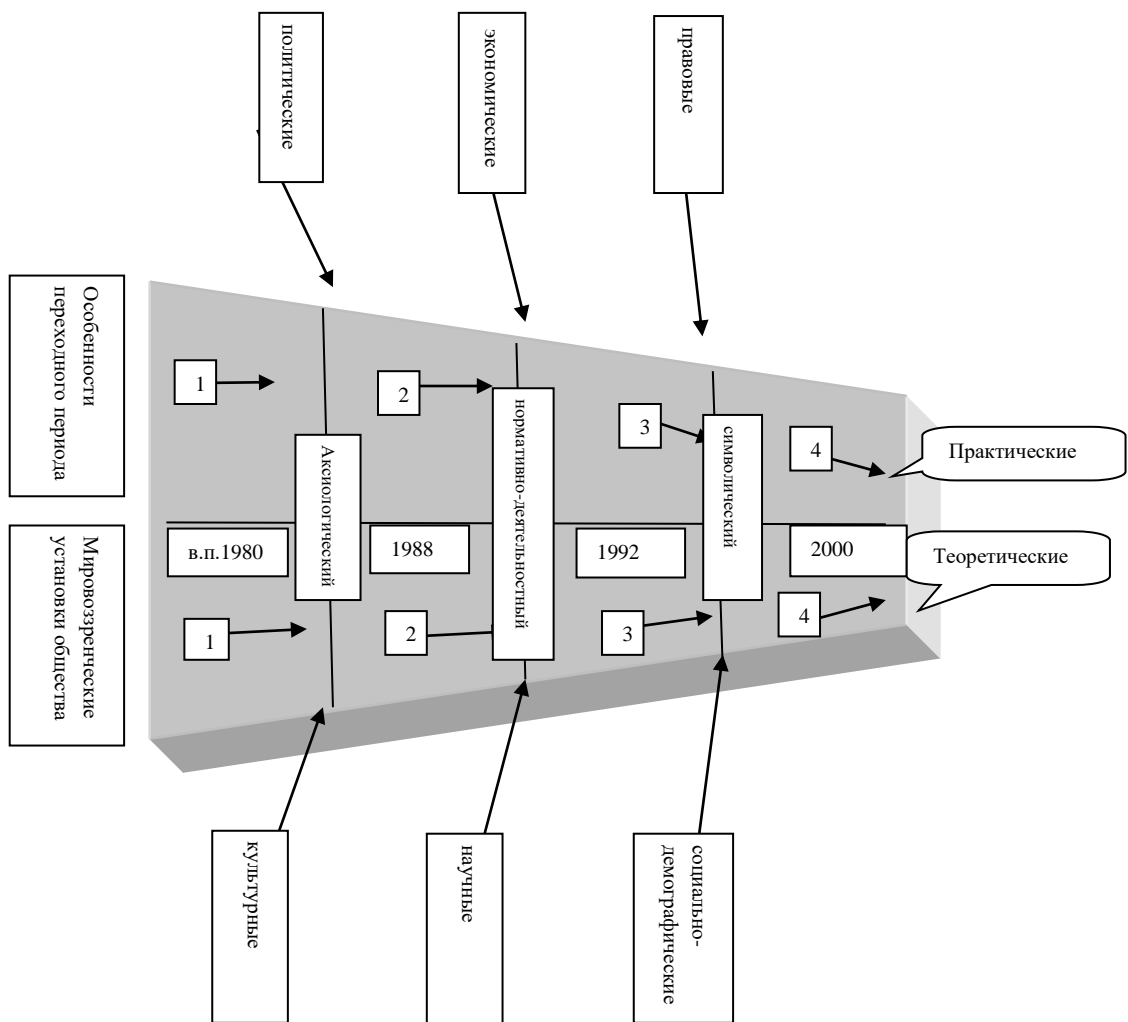


Рис. 3 – Модель факторного анализа генезиса школьной культуры

С другой стороны воронки мы выделили факторы духовной сферы – культурные, социально-демографические, научные. Как мы указывали выше, особенность открытых систем состоит в том, что внутренние факторы на них действуют сильнее, чем внешние. Внутри воронки отражены три компонента школьной культуры, которые постепенно (в соответствии с выделенными этапами) менялись под влиянием совокупности внешних и внутренних факторов.

Во внутренних факторах мы выделили две группы, которые связаны со школьной культурой: теоретические (методические, технологические) и практические (связанные с изменениями в организации и управлении

школьным образованием). Стрелки задают направления влияния внутренних причин на компоненты школьной культуры, которые представлены внутри воронки и обозначены цифрами.

В группе теоретических факторов мы выделили:

1. развитие педагогики сотрудничества;
2. разработку и развитие концепций развивающего обучения;
3. теорию демократизации образования;
4. обоснование принципов гуманизации и гуманитаризации образования.

В группу факторов, связанных с изменениями в практике организации и управления образованием мы включили:

1. распространение альтернативных технологий, методик обучения (в том числе и зарубежных);
2. появление негосударственного образования и платных образовательных услуг;
3. создание и распространение вариативных типов школ;
4. развитие институтов государственно-общественного управления школьным образованием.

Как всякая модель данный метод схематичен и не позволяет зафиксировать всю совокупность факторов, но дает возможность проведения многофакторного анализа, что нам представляется особенно важным. Представленный на рисунке вариант воронки причинности позволит провести ретроспективное исследование и выделить совокупность внутренних и внешних факторов, которые повлияли на изменение советской школьной культуры в период, который мы обозначили как точку бифуркации. Эти факторы последовательно влияли на изменение отдельных компонентов школьной культуры на разных этапах (аксиологическом, нормативном, символическом).

Третья группа подходов (инструментальных) в нашей программе представлена рядом междисциплинарных теорий и методов. Как мы определили, школьная культура отражается в образе повседневной жизнедеятельности школьного сообщества. Для изучения культуры школьной повседневности мы будем использовать методы истории повседневности. Изучением повседневности занимались зарубежные (Ф. Бродель, П. Бергер, Ж. Ле Гофф, П. Лукман, А. Щюц, М. Хайдеггер и др.) и российские (Е.В. Золотухина-Аболина, Л.А. Савченко, М.М. Бахтин, В.Д. Лелеко, Ю.М. Лотман, Н.И. Костомаров).

История повседневности – это «новая отрасль исторического знания, предметом изучения которой является сфера человеческой обыденности во множественных историко-культурных, политико-событийных, этнических и конфессиональных контекстах... Ключевым в определении «повседневного» является как раз регулярно повторяемое» [214, с. 8]. Школьная культура так же отражается в повторяемом, типичном поведении субъектов школьного образования. Важный вопрос при осуществлении исследования заключается в том, что относится к повседневности. Проведя анализ теорий повседневности, мы сделали вывод, что в рамках данного исследования необходимо считать повседневностью всю «событийную область публичной повседневной жизни». Вслед за рядом исследователей, мы относим к повседневной истории и эмоциональную сторону повседневных событий и явлений, переживание обыденных фактов и бытовых обстоятельств отдельными людьми и группами людей. Для понимания специфики генезиса школьной культуры необходимо отделять повседневность от «истории неповседневного», куда попадают праздничное и небудничное в обыденной жизни; нечто чрезвычайное и значимо-событийное; разнообразные, в особенности необычные, формы отдыха и праздности в противовес обыденной работе, труду; жизнь необычных людей, необычный образ жизни [214]. Еще одна особенность повседневности, что она соединяет единичное и



коллективное, в рамках образования этот аспект представляется особенно важным, так как образование одновременно процесс индивидуальный (по целям, мотивам) и коллективный (по форме).

В современной науке, как показывает проведенный анализ теорий повседневной истории, получили развитие два варианта истории повседневности, в первом случае она выступает основой микроисторического (фактического) исследования, во втором варианте, используется для понимания особенностей эмоциональной составляющей макроконтекста событийной истории. Нам ближе второй подход, так как в исследовании не стоит задача описания повседневной жизни отдельной организации или региона. Необходимо выйти на понимание закономерностей развития школьной культуры как сущностной части истории российского школьного образования.

В работе В.Д. Лелеко выделяются современные тенденции исследования повседневности, которые важны и для нашего проекта: «отказ от самоценного бытописательства, обращение к ментальному уровню повседневной жизни, к идеалам, стереотипам сознания, ценностным ориентациям, что, в свою очередь, открывает перспективу раскрытия культурных смыслов бытовых вещей, одежды, форм и формул поведения, общения, т.е. перспективу семиотического, эстетического, культурологического исследования повседневности» [146, с. 12]. Это укладывается в наш подход к школьной культуре, которую мы рассматриваем через ценности, нормы, деятельность и символы в материальной и духовной сфере.

Повседневность как объект исследования изучалась историками, культурологами, социологами, антропологами, филологами, психологами. Философы разрабатывают методологические основания, обоснование «научного метода, позволяющего построить научное знание о социокультурной реальности, в частности, о формах повседневного

существования... для получение сопоставимых в научном плане результатов, а также адекватного способа их фиксации в однозначных терминах и строгих понятиях» [204, с. 24].

Разработаны специфические методы исследования повседневности, так историки применяют: интервью субъектов повседневности; работу с письменными памятниками (биографии, мемуары, дневники и письма); этнографический и социологический методы, методы исследования источников материальной культуры. Социологи применяют опросные методы, качественный анализ документов, анализ фотографий (визуальная социология). Культурологи используют методы включенного наблюдения. Социальная философия проводит анализ коммуникативного функционирования и взаимодействия социальных субъектов. В последние годы появились многочисленные исследования детской повседневности, культуры детства (М.Р. Балиной, Н.Б. Баранниковой, А. Баххерман, В.Г. Безрогова, С.Б. Борисова, Б.М. Бим-Бада, Р. Деккера, И.С. Кон, А.С. Ляшок Г.В. Макаревич, И.В. Нарского, А.Ю. Рожкова, А.А. Сальниковой, А.А. Сенькиной, В. Срока, Ю. Хеннингсен). В том числе, достаточное количество работ посвящено исследованию советской школьной повседневности. С.М. Смирнова приводит результаты поиска «в электронной библиотеке диссертаций и авторефератов disserCat по запросу «советское детство», который выявил почти 19 тыс. документов, а по запросу «история детства» – 21 тыс., по запросам «советская школа» и «история школьного образования в СССР» – около 126 тыс. и более 26 тыс. соответственно [232, с. 161]. Таким образом, в гуманитарных науках имеется достаточный исследовательский базис, в котором представлены различные элементы школьной повседневности, доказана продуктивность методов исследования и описаны источники повседневной истории.

В педагогике появились исследования повседневности. Ряд исследователей заявили о новом направлении в педагогике «педагогика

повседневности», которую определяют как «отрасль педагогического знания, предметом которой является реальная практика воспитательной деятельности в историко-культурных контекстах» [288]. При этом, не все исследователи развивают общенаучные концепции. В.Т. Кудрявцев определяет ее как «спонтанная педагогика обыденной жизни» [131], и оценивает такой вариант педагогики негативно. С.Д. Поляков рассматривает школьную повседневность как «повседневные, повторяющиеся ситуации в жизни образовательного учреждения в их восприятии, переживании, осмыслении участниками школьной жизнедеятельности (прежде всего учащимися и педагогами)» [202, с. 231]. Но проведенный анализ массива диссертационных исследований по педагогическим специальностям, показал, что в нем отсутствуют работы, в названии которых есть предикат «повседневность», что подтверждает необходимость адаптации данной концепции к предмету педагогического исследования.

Проведенный анализ философских, психологических, социологических, педагогических концепций позволил нам в параграфе 1.1 выделить в системном объекте «школьная культура» компоненты, которые соответствуют разным концепциям культуры: аксиологический, нормативно-деятельностный и символический. Аксиологический, нормативно-деятельностный, символический компоненты школьной культуры взаимосвязаны, взаимозависимы и в реальной жизни проявляются как единое целое, отражая духовную и материальную сторону жизни школы. Но для описания их в рамках теории повседневности необходимо выделить носители школьной культуры, формы их проявления и источники изучения, по компонентам школьной культуры. В таблице 8 мы соотнести компоненты школьной культуры, носители школьной культуры, формы и источники изучения для ретроспективного исследования.

Таблица 8 – Источники изучения компонентов и форм проявления школьной культуры

<b>Компоненты школьной культуры</b>	<b>Носитель школьной культуры</b>	<b>Формы проявления школьной культуры</b>	<b>Источники изучения</b>
нормативно-деятельностный	Процессы	Организация образовательного процесса, технологии обучения и воспитания, формы досуга школьников и учителей.	Научные исследования, методические материалы, нормативные документы, воспоминания, интервью
	Действия	Типовое поведение, соблюдение норм и правил, поступки и проступки, дисциплинарные практики	Нормативные документы, правила поведения, воспоминания, дневники, художественная литература, кинофильмы
символический	Знаки, символы, предметы	Эмблемы, слоганы, ритуалы, обряды, музыка, статус, миссия, цели, заповеди, школьные «законы», верования.	Воспоминания, хроники событий, школьные журналы, истории школ, дневники, материалы сайтов

Как можно увидеть по таблице, в процессе изучения динамики компонентов школьной культуры будут использованы часто одни и те же источники, поэтому в нашей программе мы не будем соотносить методы исследования с компонентами школьной культуры, обосновывая использование методов принципами, методологическими подходами и источниками. Так в качестве источников изучения компонентов школьной

культуры мы выделили несколько групп источников, изучение которых требует применения специфических методов. Прежде всего, в историко-педагогическом исследовании мы имеем дело с носителями памяти: воспоминаниями, дневниками, которые ученые отнесли к группе эго-источников. К таким источникам исследователи относят целый корпус материалов: различные тексты (научные, учебные, художественные, автобиографии, автобиографические письменные сочинения, интервью). В культуре повседневности происходит переплетение духовной и материальной культуры.

В исследовании школьной культуры в контексте повседневных практик стоит задача понимания специфики и содержания ее изменений (или стабильности), поэтому в качестве научных методов возможно применение техник герменевтики. В герменевтической методологии теоретическому уровню научного познания соответствуют: все классические приемы работы с текстом (грамматическая, стилистическая, историческая, психологическая интерпретация, «педагогическая интерпретация», контекстуализация и деконтекстуализация, конструкция и реконструкция, интерпретация и реинтерпретация и т.д.).

К эмпирическому уровню относятся методы (приемы), помогающие понять человека, явление, при непосредственном общении (наблюдении). Поэтому при использовании герменевтической методологии большое внимание уделяют: интонации, жестам, паузам, оборотам для определения индивидуального значения слов и предложений. Исследователи применяют герменевтический метод и для исследования истории образования, так Е.Н. Пенская пишет, что «Герменевтический метод предполагает детальный разбор отдельных исторических эпизодов, а затем их синтез, воссоздание целостной картины периода на основе сборки и комментария основных факторов, повлиявших на становление доминирующих тенденций в тот или иной период» [195, с. 289]. Герменевтические методы можно применять для

анализа эго-текстов. Это позволит приблизиться к авторской трактовке событий, понять, реконструировать именно тот предмет, который является центром данного исследования – школьную культуру.

В процессе работы с такими текстами должен происходить диалог с автором. В. Шлейермахер считал, что понимание происходит в процессе диалога между говорящим и слушающим, пишущим и читающим, исполнителем и наблюдателем. Диалог происходит и между явлением (текстом, словом) и окружающим миром (концепцией, речью). Для понимания важен контекст, он является своеобразным «полем» события. В философском словаре это «авторский текст, ситуацию, парадигму или вообще социокультурный контекст, представляющий собой совокупность условий функционирования тех или иных понятий, явлений» [238, с. 878].

Для изучения нормативных документов (законы, положения, правила), для исследования артефактов (материальный аппарат жизненной формы, ее ресурсы), организованных типических действий (определенные поведенческие модели и технологии), символических аспектов (общие идеи и смыслы, которыми руководствуются в своей жизни члены данной общности) будет применен культурологический (или культурный) анализ. В нашем исследовании он позволит зафиксировать трансформации, которые проходили в компонентах школьной культуры.

Культурологический анализ в Философской энциклопедии определен как метод философии, предполагающий «последовательность приемов исследования: 1) представление реального состояния культуры как огромного поля разнообразных текстов; 2) поиск в них повторяющихся отношений, связывающих разнородные пары элементов; 3) формулировка правил преобразований и создание абстрактной модели общекультурного кода; 4) выведение из него всех возможных последствий» [270]. В диссертации И.Е. Видт он использовался для анализа «истории образовательных реформ и научной мысли в последние 40 лет (время

наступления постиндустриальной эпохи) с целью соотнесения педагогических усилий с вектором культурной эволюции [39, с. 26].

Культурный анализ нормативных документов позволит нам понять, насколько положения документа соответствуют (или не соответствуют) школьной культуре (ее компонентам) и какое влияние они оказывают на содержание этих компонентов, как они отражаются на духовной и материальной стороне школьной культуры.

Так как мы исследуем период, в который происходили серьезные политические, социокультурные, экономические изменения, можно применять еще один междисциплинарный метод, исследователи его определили как «антропологический сквозной» он предполагает рассмотрение явлений образования в развитии, в контексте социокультурных и политических процессов, факторов [195, с. 290].

Не смотря на близость исследуемого историко-образовательного феномена, круг традиционных источников, которые можно использовать для изучения динамики школьной культуры, не достаточен. Эти источники не дают возможность провести реконструкцию исторических событий и выявить важные моменты, входящие в характеристику компонентов школьной культуры, особенно аксиологического и символического. Именно для этого необходимо использовать методы устной истории. Как указывают историки «устная история формирует иное восприятие исторической действительности, дает иные способы оценок прошлого» [303, с. 36]. Главными методами устной истории исследователи называют опросы, интервью, что позволяет создать новый исторический источник. Это меняет всю работу исследователя – он не ищет источники, а сам их создает и потом интерпретирует.

Такой подход полностью укладывается в современный стандарт научности, который признает субъективность исследователя и субъективность исторического источника не как недостаток исследования, а

как его новые возможности. Поэтому «задача исследователя не только в том, чтобы попытаться составить «объективную» картину прошлого, а показать, что прошлое в восприятии отдельных людей, сообществ, было разным» [293, с. 192].

Многие методы устной истории используют представители нового междисциплинарного направления «Антропология детства» [137; 138; 154]. Несмотря на то, что опросы, интервью, являются традиционными методами педагогического исследования, в контексте антропологии эти методы имеют другой смысл и процедуру подготовки, проведения и интерпретации. Интервью о прошлом позволяет не только восстановить фактическую цепь событий, но и выявить зависимость индивидуального опыта человека от его оценок и трактовки прошлого. В изучении процесса трансформации школьной культуры, мы сможем увидеть и сравнить характеристики отдельных компонентов школьной культуры субъектов школьного сообщества, попытаться понять отношения, связи между отдельными членами сообщества, которые невозможно отследить за счет других научных методов и сохранившихся источников.

Для осуществления ретроспективного исследования в работе необходимо применять и методы исторические (сравнительно-исторический (метод исторических параллелей), ретроспективный (метод исторического моделирования), структурно-системный и метод актуализации), которые, по мнению Н.Ф. Басова, в исследованиях по истории образования позволяют «выявить характерные тенденции развития ..., более глубоко и детально изучить основные направления деятельности ..., охарактеризовать их как сложные, социально-педагогические системы, вскрыть многие явления и процессы, недоступные для изучения иными методами [17, с. 20]. Но, конечно, в работе на протяжении всего исследования будут применяться такие научные методы как анализ, синтез, классификация.



Таким образом, школьная культура в нашем подходе выступает как новый предмет в ретроспективном исследовании школьного образования России второй половины 1980-х–2000 гг. В исследовательской программе определены логика, принципы, на основе которых будут осуществляться осмысление, объяснение и оценка генезиса школьной культуры в обозначенный период, направленная на выявление специфики и закономерностей развития данного процесса. Обосновано применение двух главных принципов: междисциплинарности и историзма.

В качестве общенаучного подхода в программе будет применен системный подход, который связан с системной природой школьной культуры, в которой были выделены компоненты (аксиологический, нормативно-деятельностный, символический), реализующие определенные функции. Рассматривая школу как открытую самоорганизующуюся систему, а школьную культуру как «опосредующий механизм», мы можем описать, понять и объяснить исторические процессы, происходящие в образовании во второй половине 1980-х–2000 гг. Использование методов, закономерностей и понятийного аппарата синергетики позволит зафиксировать, описать и объяснить специфику образовательного идеала и его трансформации в советской школьной культуре на завершающем этапе ее истории (во второй половине 1980-х–2000 гг.), раскрыть трансформации отдельных компонентов школьной культуры.

В качестве парадигмального подхода в исследовании будет применен социокультурный подход, это означает одновременное рассмотрение школьной культуры в двух контекстах – социальном и культурном, но влияние этих контекстов на разных этапах может быть разной степени интенсивности.

Для описания и определения этих факторов мы будем применять антропологического вариант социокультурного подхода (Э. Тирикьян и др.). Его сторонники считают, что в культуре следует искать источник

институционализации современного общества, т.е. культуру (и школьную культуру) можно рассматривать в качестве основы, организующей не только общественный институт, но «конструирующей» отдельного члена общества. В рамках социокультурного подхода в качестве логической рамки для осуществления такого анализа нами будет использована метод «воронка причинности» А. Кэмпбелла. дает возможность проведения многофактного анализа, что нам представляется особенно важным. Она позволит провести ретроспективное исследование и выделить совокупность внутренних и внешних факторов, которые повлияли на изменение советской школьной культуры.

Третья группа подходов (инструментальных) в нашей программе представлена рядом междисциплинарных теорий и методов. Для изучения культуры школьной повседневности мы будем использовать методы истории повседневности. Аксиологический, нормативно-деятельностный, символический компоненты школьной культуры взаимосвязаны, взаимозависимы и в реальной жизни проявляются как единое целое, отражая духовную и материальную сторону жизни школы. Мы выделили носителей школьной культуры и формы их проявления, которые в большей степени отражают тот или иной компонент школьной культуры, они могут быть изучены на основе источников. Для исследования отдельных групп источников обосновано применение техник герменевтики; феноменологический метод; культурологический (или культурный) анализ; методы устной истории (опросы, интервью).

## Выводы по 1 главе

Как показал проведенный сравнительный анализ культурологических, социологических, педагогических и психологических концепций, школьная культура является междисциплинарным, изменяющимся феноменом, органичной частью большой культуры и связанным с социокультурными процессами.

Школьная культура как социокультурный феномен, представляет собой культуру повседневной жизнедеятельности школьного сообщества, определяющая деятельность, поведение, коммуникации обучающихся, педагогов, родителей в единстве аксиологического, нормативно-деятельностного, символического компонентов, проявляющихся в духовной и материальной сфере.

Как повседневная жизнедеятельность, школьная культура отражается в носителях школьной культуры (материальные предметы, коммуникации, процессы, действия, знаки, символы) и соответствующие формы их проявления, которые в большей степени отражают тот или иной компонент школьной культуры (аксиологический, нормативно-деятельностный, символический).

По отношению к членам сообщества и окружению школьная культура реализует ряд функций: аксиологическую (ценностную), нормативную (регулятивную), коммуникативную, символическую, интегративную.

Проведенный анализ нормативных документов, исследовательских материалов и результатов включенного интервью с представителями нескольких поколений советских школьников, позволили определить содержание советской школьной культуры, которая будет для нас рамкой сравнения генезиса российской школьной культуры, в *аксиологический компонент* которой входили ценности (вера в светлое будущее (коммунизм), любовь к социалистической Родине, дружественным народам, труд, общественный долг, коллективизм и товарищеская взаимопомощь).

*Нормативно деятельностный* компонент включал в себя такие нормы поведения для учащихся как добросовестное выполнение требований учителя и администрации, подчинение требованиям школьного самоуправления, обязательное ношение школьной формы установленного образца, ограничения в прическах и макияже. Но при этом, более мягкие формы «наказания» за нарушения дисциплинарных норм и правил поведения. *Символический компонент* включал тексты и звуковые символы (Торжественное обещание, устав, законы пионеров, гимн пионеров и пионерские песни); визуальные символы (знаки и эмблемы детских и молодежных общественных организаций (октябрят, пионеров, комсомольцев); пионерские галстуки; эмблемы; символические действия (ритуалы: прием в октябрята, пионеры, комсомольцы), торжественные линейки (начала учебного, последний звонок); общешкольные мероприятия (сбор макулатуры, металлолома, помощь ветеранам, субботники, линейка, дежурство по классу и школе, спортивные соревнования, классный час).

Большинство происходивших в этот период изменений были обусловлены двумя группами факторов: особенностями переходного периода и мировоззрением советского человека. Именно эти факторы при всей своей глобальности и устойчивости создавали риски в реализации реформы образования, становлении новой школьной культуры. Эта группа факторов влияла на школьную культуру, но и сама школьная культура участвовала в формировании общественных ценностей, норм, символов.

Трансформация советской школьной культуры в российскую культуру была обусловлена группой внешних (социокультурных, политических, экономических) и внутренних (теоретических и практических образовательных) факторов, что позволило выделить в генезисе российской школьной культуры три этапа, названных в зависимости от масштабов преобразований в одном из компонентов школьной культуры: первый этап аксиологический (вторая половина 1980-х–1988 гг.) были сформулированы

философско-методологические принципы новой реформы образования, эти решения повлияли на ценности школьной культуры; во второй этап нормативный (1988–1992 гг.) – были приняты документы, сделаны решения, повлиявшие на нормы и правила поведения в школе; третий этап символический (1992–2000 гг.) были окончательно разрушены все символы советской школьной культуры, название этого периода имеет двойной смысл, многое, что было сделано в это время в образовании осталось только на бумаге, не имело поддержки со стороны педагогического сообщества.

Школьная культура в нашем исследовании выступает как новый предмет исследования школьного образования России второй половины 1980-х–2000 гг., что поставило необходимость разработки оригинальной исследовательской программы. В ней определена логика, принципы, на основе которых будут осуществляться осмысление, объяснение и оценка генезиса школьной культуры в обозначенный период, направленная на выявление специфики и закономерностей развития данного процесса. Обосновано применение двух главных принципов: междисциплинарности (обращение к теориям, концепциям и методам гуманитарных наук в процессе всего исследования для решения цели диссертационного проекта); историзм, который предполагает проведение одновременного логического и исторического познания, осуществление исследования в конкретно-исторических условиях и связях.

В качестве общенаучного подхода в программе будет применен системный подход, который связан с системной природой школьной культуры, в которой были выделены компоненты (аксиологический, нормативно-деятельностный, символический), реализующие определенные функции. Рассматривая школу как открытую самоорганизующуюся систему, а школьную культуру как «опосредующий механизм», мы можем описать, понять и объяснить исторические процессы, происходящие в образовании во второй половине 1980-х–2000 гг. Использование методов, закономерностей и

понятийного аппарата синергетики позволит зафиксировать, описать и объяснить специфику образовательного идеала и его трансформации в советской школьной культуре на завершающем этапе ее истории (в 1985–2000 гг.), раскрыть трансформации отдельных компонентов школьной культуры.

В качестве парадигмального подхода в исследовании будет применен социокультурный подход, это означает одновременное рассмотрение школьной культуры в двух контекстах – социальном и культурном, но влияние этих контекстов на разных этапах может быть разной степени интенсивности.

Для описания и определения этих факторов мы будем применять антропологический вариант социокультурного подхода (Э. Тирикьян и др.). Его сторонники считают, что в культуре следует искать источник институционализации современного общества, т.е. культуру (и школьную культуру) можно рассматривать в качестве основы, организующей не только общественный институт, но «конструирующей» отдельного члена общества. В рамках социокультурного подхода в качестве логической рамки для осуществления такого анализа нами будет использована метод «воронка причинности» А. Кэмпбелла. дает возможность проведения многофакторного анализа, что нам представляется особенно важным. Она позволит провести ретроспективное исследование и выделить совокупность внутренних и внешних факторов, которые повлияли на изменение советской школьной культуры.

Третья группа подходов (инструментальных) в нашей программе представлена рядом междисциплинарных теорий и методов. Для изучения культуры школьной повседневности мы будем использовать методы истории повседневности. Аксиологический, нормативно-деятельностный, символический компоненты школьной культуры взаимосвязаны, взаимозависимы и в реальной жизни проявляются как единое целое, отражая

духовную и материальную сторону жизни школы. Мы выделили носителей школьной культуры и формы их проявления, которые в большей степени отражают тот или иной компонент школьной культуры, они могут быть изучены на основе источников. Для исследования отдельных групп источников обосновано применение техник герменевтики; культурологический (или культурного) анализа; методы устной истории (опросы, интервью, биографии).

## **Глава 2 Генезис компонентов российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.**

### **2.1. Изменения в аксиологическом компоненте школьной культуры России (вторая половина 1980-х–1988 гг.)**

Первый этап в процессе генезиса школьной культуры мы определили как аксиологический, так на этом этапе стали активно меняться ценности, задающие школьную культуру. Конечно, процесс в это время только начинался и не был окончательно завершён в первый период. Но именно изменения в ценностном компоненте шли наиболее активно и способствовали началу изменений в других компонентах школьной культуры.

В задачи нашего диссертационного исследования не входит подробный анализ научных работ аксиологического содержания, но на основании краткого обзора мы пытаемся определиться с пониманием ценности, поскольку от этого будет зависеть содержательная характеристика аксиологического компонента школьной культуры.

Для понимания сущностной характеристики категории «ценность» представим её словарную интерпретацию (Приложение 2). Трактовки категории «ценность» в разных словарях свидетельствуют о том, что они дают как философское осмысление ценности, так и объяснение её значения с точки зрения лексики. Во всех словарных трактовках «ценность» определяется через значимость, значение, отношение. «Ценность» характеризует социальное отношение субъекта к объекту (явлению и свойству), когда объект выступает в своем положительном значении для субъекта. Тем не менее, ценность несводима только к значимости, полезности, потребности и интересу. «Она представляет собой не просто необходимую, но и желаемую цель, становящуюся идеалом и участвующую, тем самым, в обратном нормативно-регулирующем воздействии на межсубъектные, межчеловеческие отношения, а через них и на социальную



практику» [156, с. 9]. Можно сделать вывод, что ценности не только характеризуют человека (группу) здесь и сейчас, но и определяют ее будущее. В отношении школьной культуры мы можем говорить о том, что ее характеристики важны не только для актуальной жизни школьного сообщества, но и как рамка будущей жизни.

Проведенный анализ философских, социологических, педагогических и др. концепций позволяет сделать вывод, о сложившихся в науке двух основных направлениях, на основании выделения в ценностях объективной или субъективной природы. Объективность ценностей, по мнению Т. Парсонса, состоит в том, что ценности являются «культурными, а не личностными характеристиками, поскольку они являются общепринятыми» [191, с. 85]. Но многие ученые развивают третий подход. Так Э. Дюркгейм определял ценности как «коллективные представления», возникшие на основе кооперации и солидарности людей. «Система ценностей общества представляет собой совокупность ценностных представлений отдельных индивидов, и, соответственно, «объективна уже благодаря тому, что она коллективна. Механизмом, регулирующим поведение человека в обществе, является внутреннее принятие им социальных ценностей посредством внешнего принуждения» [72, с. 290].

Американский социолог М. Рокич признаёт индивидуальный характер ценностей, считая его феноменом, существующим внутри субъекта. Учёный рассматривает ценность как разновидность убеждения, определяя ее как «устойчивое убеждение» [218]. Таким образом, в науке сложилось три подхода, в зависимости от определения сущности ценностей. Мы выделили основные отличия данных трактовок, что представлено в таблице 9.

Анализ таблицы позволяет сделать несколько выводов, значимых для исследования аксиологического компонента школьной культуры:

1. ценности одновременно стабильны и динамичны, это позволяет выделять ядро (стабильное) и периферию (изменяющуюся);

Таблица 9 – Научные подходы в исследовании ценностей

<b>Подход</b>	<b>Трактовки понятия «ценность»</b>	<b>Авторы</b>
Объективистский	ценность как потусторонняя сущность вне пространства и времени	Лосский Н.О. Парсонс Т.
Субъективистский	ценность как проявления общественных отношений и нормативно-оценочной стороны общественного сознания	Анисимов С.Ф. Архангельский Л.М. Буева Л.П. Здравомыслов А.Г. Каган М.С.
Синтетический	ценность как сложный феномен, возникающий в результате взаимодействия представлений субъекта (личности) и объективной реальности	Дюркгейм Э. Рокич М.

2. ценности связаны с общественным развитием, культурой, можно говорить о ценностях школьной культуры определенного времени;

3. ценности имеют социальную природу, но они являются совокупностью индивидуальных ценностей, поэтому можно изучать аксиологический компонент школьной культуры на основе индивидуальных текстов, воспоминаний и.д.

Нашей исследовательской позиции ближе именно третий подход, который позволяет выйти за рамки индивидуальной природы ценностей, но сохранить исследовательскую оптику повседневности. Объективная реальность в нашем исследовании – это совокупность разнообразных факторов, которые мы обозначили как внешние и внутренние.

Между ценностями общества и индивидуальными ценностями существует сложная взаимосвязь. А.В. Кирьякова, разрабатывая педагогическую концепцию, отмечает, что «ценность – это форма проявления определенного рода отношения между субъектом и объектом. Только тогда, когда мы рассматриваем общественное бытие человека в аспекте объект-субъектного отношения, мы можем зафиксировать явление

ценности» [104, с. 6]. Эти отношения проявляются в деятельности, на это же указывает и Е.В. Бондаревская, отмечая связь между предпочтениями, смыслами и действиями человека» [29].

Таким образом, ценность формируется на основе всей совокупности индивидуальной и социальной культуры, определяет жизнь и поведение отдельного человека (в нашем случае – школьника). Но, с другой стороны, значение отдельной ценности, разделяемое всеми членами социальной группы (школьного сообщества), для каждого члена группы одинаково. Этот вывод позволяет сосредоточить фокус нашего исследования на групповых ценностях, которые можно вычленить через анализ поведения, деятельности, поступков отдельных членов сообщества. Кроме того, в социальной психологии доказано, что ценности являются продуктом как общества, так и группы.

В параграфе 1.2 было определено содержание советской школьной культуры, в аксиологический компонент которой входили такие ценности как: вера в светлое будущее (коммунизм), любовь к социалистической Родине, дружественным народам, труд, общественный долг, коллективизм и товарищеская взаимопомощь. Наша исследовательская задача состоит в том, чтобы обнаружить новые ценности (или устойчивость прежних), на протяжении указанного периода.

Мы доказали, что школьная культура лучше всего раскрывается в повседневных практиках. Нам необходимо вывить влияние ценностей в повседневной жизни человека. В.П. Большаков выделяет «предметные ценности», как объекты ценностного отношения. Способы и критерии их оценивания закрепляются в общественном сознании и культуре как «субъектные ценности» (установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений). Эти ценности выступают ориентирами деятельности человека, прежде всего, в повседневной жизни [28].

Кроме того, современные исследователи отмечают, что «ценности, скрытые в сознании человека, являются концентратом культурных ориентиров, определяющих поведение человека в повседневной жизни» [229]. Через повседневность социологи пытаются выявить «ценностно-ориентационное единство» общества, степень сближения ценностных ориентаций, норм. Этот вектор необходимо выдерживать и в нашем исследовании, чтобы через индивидуальные воспоминания, оценки, вычленять групповые основы школьного сообщества, трансформацию (или устойчивость) ценностей советской школьной культуры.

В первой главе диссертации было выявлено, что в структуре культуры выделяется ядро (стержень) и периферия. Культурное ядро составляют ценности, обладающие исключительной устойчивостью и в силу этого обеспечивающие стабильную целостность, неповторимость и эффективность осуществления функций, свойственных культуре. Периферия представляет внешние слои культуры, ценности и формы, не порожденные ядром, но тесно с ним связанные в силу исторических причин, а порой испытывающие значительное влияние доминирующих (стержневых) ценностей, ядро обеспечивает устойчивость и стабильность культуры, а периферия более склонна к изменениям.

В аксиологическом компоненте школьной культуры мы можем выделить ценностное ядро и периферийные ценности, опережающие (или тормозящие) развитие ценностного ядра школьной культуры. Исходя из понимания, что аксиологический компонент школьной культуры включает в себя совокупность ценностей, транслируемых школьным сообществом в определённый социокультурный период, мы можем предположить, что стабильность ценностного ядра обеспечивается, прежде всего, педагогическими ценностями. В том числе потому, что педагог в условиях государственного образования, всегда олицетворяет в школе власть, он должен выполнять предписания и нормы, которые закреплены в

нормативных законодательных документах, стандартах. Исследователи определяют педагогические ценности как «внутренний, эмоционально освоенный регулятор деятельности, определяющий содержание и характер выполняемой педагогом профессиональной деятельности, а также складывающихся отношений в школьном сообществе» [27, с. 257-258].

Под влиянием внешних факторов, изменяющих условия социально-педагогической деятельности, изменяются, переоцениваются и педагогические ценности, но этот процесс является достаточно длительным. Применительно к ценностям школьной культуры можно сказать, что ориентация учащегося на определённую ценность детерминирована, с одной стороны, его индивидуальностью (особенностями личности, семейного воспитания, ближайшего окружения), с другой стороны, социальными требованиями, общественным мнением, педагогическими ценностями, которые сложным образом трансформируются в принципы, нормы деятельности. Поэтому одной из главных задач школьного воспитания было приобщение школьников к нравственным ценностям.

В педагогической теории воспитание описывается как «длительный и многогранный процесс, обусловленный целым рядом условий, связанных с наполнением ценностным содержанием организованных видов деятельности в школьной практике, одним из которых является доверие и принятие ценностей учителя, которые составляют основу его поведения и деятельности» [14]. Предъявление ценностей осуществляется в повседневной деятельности в рамках взаимодействия «педагог-школьник» во всевозможных ситуациях и сочетаниях. Педагоги, как представители старшего поколения и акторы государственной образовательной политики, на первом этапе исследуемого процесса, выступали как трансляторы ценностей советской школьной культуры. Основной костяк педагогического сообщества (не только учителя школ, но и авторы учебников, чиновники от образования, представители академической науки) были носителями и

«хранителями» ценностей советской школьной культуры, а старшеклассники и молодые педагоги, привносили в школьную культуру новые ценности. Такая ситуация становилась источником противоречий, дискуссий, но, одновременно, явилась триггером изменений в других компонентах школьной культуры на следующих этапах (нормативном, символическом) трансформации школьной культуры.

В качестве проверки данного гипотетического допущения мы провели анализ воспоминаний о школьной жизни обучающихся в указанный период. Все включенные в анализ воспоминания выпускников, связаны с эмоционально прожитыми событиями в период их школьной жизни. Информация, связанная с определёнными эмоциями, чувствами, настроениями человека, которые обусловлены ценностным отношением автора воспоминаний к событиям прошлых лет, представляет для нас особый интерес, так как эмоции не только помогают лучше запоминать, но также делают воспоминания более яркими, наполненными деталями. Характер эмоций зависит от прошлого опыта, личностных характеристик автора воспоминаний.

Тексты воспоминаний выпускников школ второй половины 1980-х–2000 гг. мы относим к эмоциональным воспоминаниям, при их изучении мы выделили воспоминания, которые, в зависимости от эмоционального компонента составили три группы: позитивного, нейтрального и негативного характера (Приложение 3). Соглашаясь, что «эмоциональные переживания человека всегда связаны с ценностным отношением к миру» [33, с.8]. Обозначая ценность определенных явлений действительности, эмоции и сами являются своеобразными ценностями, которые позволяют понять природу психолого-педагогических явлений, в нашем случае аксиологический компонент школьной культуры второй половины 1980-х–2000 гг.

Рассматривая воспоминания как источник исследования аксиологического компонента школьной культуры, мы опираемся на утверждения Г. Лебона о том, что эмоции человека, проявляющиеся в определенных жизненных ситуациях, сигнализируют о состоянии индивидуальной системы ценностей личности и могут рассматриваться как датчик (измерительный преобразователь) состояния этой системы, как с физиологической точки зрения, так и с психолого-педагогической [141]. Исходя из этого, эмоции могут свидетельствовать о том, насколько совпадала индивидуальная система ценностей и ценности школьной культуры, олицетворением которых были педагогические ценности.

В исследовании корпуса воспоминаний и материалов проведенного нами интервью, был применен внешний и внутренний анализ. Внешний анализ связан с определением формальных характеристик текстов (дата, время обучения, пол респондента или автора воспоминаний). Внутренний анализ текстов, был проведен с использованием методов герменевтики, а именно, герменевтического круга. Об этом приеме пишет Г.Г. Гадамер: «В принципе же понимание – это всегда самодвижение в таком круге, в силу чего столь существенным является возврат от целого к частям и наоборот. В довершение ко всему, подобный круг постоянно расширяется...» [47, с. 219].

Анализируя воспоминания, мы пытались выделить в них ценностную основу, наличие (или отсутствие) противоречий в ценностях школьников, педагогов и родителей в указанный период. Было собрано 142 текстов воспоминаний бывших школьников второй половины 1980-х–1990-х годов, которые были размещены на интернет-сайтах, собраны нами в ходе опытной работы (Список литературы. Интернет-источники). Особенность собранного корпуса воспоминаний в том, что они представляют разные регионы, городские и сельские школы, элитные и окраинные школы. Поэтому можно предполагать, что они отражают состояние школьной повседневности указанного периода. Поколение школьников второй половины 1980-х гг.

сегодня является одной из социальных групп взрослого населения современного российского общества. Воспоминания этой группы людей как источник историко-педагогического исследования школьного детства открывает для нас возможность понимания и осмысления ценностных установок школьников, педагогов, их отношений в пространстве школьной культуры. Тексты воспоминаний создают общую картину школьной культуры указанного периода, дополняя её эмоциональными переживаниями, выраженными в оценочных суждениях авторов воспоминаний. Воспоминания как источник личного происхождения являются носителями информации о прошлом и передают индивидуальное отношение к событиям, участниками которых они были.

Первый круг герменевтического анализа текстов воспоминаний выпускников школ второй половины 1980-х–2000 гг., позволил разделить весь массив источников на три группы, в зависимости от эмоциональной окрашенности воспоминаний о школе: позитивные (40%), нейтральные (24%) и негативные (36%). Так как воспоминания о своих школьных годах оставили взрослые люди, мы учитывали, что эмоциональная оценка связана не только с тем, что они чувствовали тогда, сколько с тем, какие ценности они разделяют сегодня. В позитивных воспоминаниях и частично в нейтральных, дана общая оценка тех ценностей, которые транслировала школа в вышеуказанный период и которые в сознании выпускника запечатлели образ успешной, хорошей школы, повлиявшей на их жизнь.

Позитивные воспоминания содержат обобщающие, подчас образные характеристики школьной культуры, со временем переосмысленные в контексте влияния школьных ценностей на личностное становление авторов воспоминаний. В качестве результатов школьного образования называют не законы и правила, которым научила школа, а необходимые качества личности. За этими воспоминаниями стоит принятие современными взрослыми ценностей советской школьной культуры, которые транслировали



им учителя, это отражается в позитивном, радостном настроении школьников, использовании арсенала положительно-окрашенной лексики: «Нравились мои одноклассники. Нравились учителя» (Антон З., выпускник 1997 г.). В них отражались ценности: любовь к социалистической Родине (через более близкие ее вариации (любовь к школе, учителям, одноклассникам)); труд (школа «дала достойное образование, и многих это привело в дальнейшем к успешной карьере» (Игорь З., выпускник 2000 г.); общественный долг, коллективизм и товарищеская взаимопомощь («нужно учиться принимать решения, брать на себя ответственность, отвергать неприемлемое и сопротивляться непредвиденному... У нас была своя школьная жизнь, и мы были в ней единым сплоченным организмом. Мы просто беззаботно жили – учились, общались, веселились и старались быть послушными» [6; Интернет-источники]).

В негативных воспоминаниях даны отрицательные характеристики школьной культуры того же периода. Авторов этих воспоминаний, скорее всего, и сегодня не устраивает та школьная культура, которая строилась на ценностях советской школы. Описывая свои эмоции, они используют обороты и метафоры: «школьные ужасы», «школа – это персональный детский ад». Для них источником негатива чаще всего были педагоги: «школа – это, то место, где ребёнок учится ненавидеть взрослых», значит источник неприятностей в школе – педагоги, которые используют два основных метода воспитания: «запугивание и запрещение» [1; Интернет-источники]. Описывая своих педагогов, авторы негативно-окрашенных воспоминаний, их не жалеют: «учителя – шиза на шизе... неприятные нудные серые мыши» [3; Интернет-источники]. Такое впечатление, что авторы таких разных воспоминаний о школе не просто учились в разных школах, но и в разные времена и в разных странах.

Независимо от эмоциональной окраски, в воспоминаниях мы можем зафиксировать появление новых ценностей школьной культуры: вместо

равенства и дружбы, неравенство и ненависть, которая появляется в отношениях не только с взрослыми, но и между детьми: «Со временем классы стали формировать так, что в итоге получались классы из хорошистов и псевдоотличников и классы из детей, на которых учителя махнули рукой» [6; Интернет-источники]. Вместо ценностей коллективизма и равенства, появляется конкуренция, неравенство, которое поддерживалось и усугублялось школьной организацией (например, практикой создания гомогенных классов). Меняются и задачи воспитания, которые должна решать школа, моделируя новые реалии социальной жизни: «это та жизнь, жестокая и беспощадная, которая становится все сложнее, и, наверное, стоит учиться быть стойким и спокойным перед лицом всей этой жестокости» [6; Интернет-источники].

Выводы делают те, кто постарался отнестись критично к своим воспоминаниям, они правильно уловили главную проблему и противоречие школьной культуры, в которой они пребывали, противоречивость транслируемых педагогами ценностей: «готовились к жизни в мире, которого не существует...» [12; Интернет-источники]. Полностью утраченными оказались ценности коммунистического будущего: прошел 1980 год, в котором Н.С. Хрущев обещал жить при коммунизме, а коммунизм так и не наступил. Из школьной культуры уходят ценности знаний, бывшие школьники конца 1980 гг. спустя много лет пишут: «Я не понимаю, за что, ЗА ЧТО-О-О они мучают нас ерундой, которая опостылела даже им самим?» [6; Интернет-источники].

Таким образом, использование метода герменевтического анализа, позволяет перейти от частных выводов к обобщениям, связанным с исследуемым феноменом и той гипотезой, которую мы выдвинули выше: на первом этапе (вторая половина 1980-х–1988 гг.) происходили активные процессы изменений школьной культуры именно на уровне ценностей. Основная масса педагогов старались не замечать тех изменений, которые

происходили в обществе (гласность, перестройка, либерализация всех сфер жизни), они искусственно сохраняли и транслировали детям ценности советской школьной культуры. Молодежь гораздо более чутко реагировала на изменения во внешней среде, поэтому школьники стали замечать несоответствие педагогических призывов и деклараций с новой реальностью, которая объективно была другой (не советской). В этой новой реальности основной корпус педагогов утратили свои позиции, они олицетворяли собой советскую школьную культуру, в которой педагоги, которые не только учили, но и наводили порядок на уроке всеми средствами. В результате анализа корпуса воспоминаний и интервью мы зафиксировали разные практики и опыт вхождения учащихся в культуру школы и её ценностное пространство.

В учебной литературе по педагогике в качестве одной из закономерности профессиональной деятельности указано, что приобщение школьников к ценностям возможно в условиях принятия ими значимости личности педагога в результате формирования базового доверия учащихся к персональной системе ценностей учителя [56]. Этот вывод мы можем отнести и к проблеме приобщения школьников к ценностям школьной культуры. Учитель как старший и более опытный член школьного сообщества становится первым транслятором ценностей. В большей части воспоминаний (даже эмоционально-нейтральной окраски) высказывалось неприятие учителей, советской школьной культуры, ценности которой педагоги стремились сохранить. В результате этого индивидуальная система ценностей значительной части школьников этого времени формировалась под влиянием социально-культурных факторов и других источников.

Помимо педагогов на формирование ценностей школьной культуры как контекста индивидуальной системы ценностей школьников, участвуют и другие средства, в том числе, весь комплекс учебно-методических материалов. Например, школьные учебники, которые исследователи

называют «свидетелями и процедурными регуляторами школьной практики и культуры» [155, с. 16].

Аксиологический компонент школьной культуры во многом определяется ценностным наполнением содержания учебников. Для анализа ценностной основы учебного текста мы взяли учебник для начальной школы. При выборе этого учебника мы исходили из того, что именно с начальной школы начинается включение школьников в школьную культуру. Посредством учебных книг ученик знакомится с общеупотребительными понятиями современной культуры и социума, приобщается к ценностям повседневной жизни и способам взаимодействия в ней. Словесное представление окружающей реальности показывает ребёнку одобряемые нормы поведения и взаимоотношений между разными социальными, возрастными, родственными группами и статусами. С помощью выстраивания иерархии явлений, процессов, людей и т.д. (по направлениям: высокое-низкое, одобряемое-неодобряемое, хорошее-плохое, твое-не твое, чужой-свой и т.п.) ребёнок попадает в определённое пространство идеологии и культурных стереотипов, воспринимают и запоминают нормы культурной грамотности, вырабатывают собственные представления о разнообразии и границах вариативности жизненных сценариев [155].

В зарубежной историографии учебную литературу рассматривают с точки зрения ее функций в культуре, исследуют ее в качестве транслятора культурных ценностей и образцов из поколения в поколение, ценного историко-культурного источника для реконструкции представлений о детском возрасте, его характеристиках, границах и возможностях, о реальном и идеальном мире детства [155, с.11].

Для анализа нам был избран учебно-методический комплект «Литературное чтение» Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской, предназначенный для четырехлетней начальной школы и созданный в конце 1990-х гг. До этого появления данного текста, учебники по литературному чтению

копировали содержание советских учебников по чтению, поэтому не могут представлять интерес для историко-педагогического исследования периода перестройки. Учебник по литературному чтению Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской создан на основе одной из первых авторских программ по обучению чтению в России второй половины 1980-х гг. В 1990-х гг. этот учебный комплекс прошёл апробацию в ряде школ Российской Федерации уже в виде более или менее готового канона текстов и методического инструментария к ним.

Нам важно посмотреть и на сам учебник и на исследовательский материал с точки зрения его соответствия/несоответствия ценностям советской школьной культуры, выявления новых ценностей, моделей, образцов поведения постсоветского общества. Основным способом изучения является сравнение и интерпретация художественных текстов, составляющих содержание учебника по литературному чтению с содержанием советского учебника по чтению. Наша исследовательская задача заключалась в выявлении ценностного компонента представленного в разделах содержания учебников по литературному чтению для первых-вторых классов.

Учебник по литературному чтению для первого класса начальной школы содержит краткие предложения и небольшие тексты, которые демонстрируют и утверждают типичность и норму языкового материала конкретного историко-культурного периода. Он повествует о важных вещах, которые должны быть сообщены первыми в школе и должны быть понятны первокласснику, так как излагаются простым и доступным языком. Мини-тексты, представленные в учебнике, отличаются простотой структуры, клишированностью образов, встречающихся в них, идеологической «прозрачностью» образовательных установок. Это даёт возможность понять и реконструировать исторические реалии в содержании образования и транслируемые ценности. По мнению исследователей учебных книг, для понимания генеральной линии воспитания важен именно этот учебник, ведь

«учебник для начальной школы – это своего рода первый в жизни ребенка рекомендуемый ему государством и педагогикой словарь общеупотребительных понятий современной ему культуры, социума, ценностей повседневной жизни, способов взаимодействия с миром» [155, с. 17].

В таблицах (Приложения 4, 5) представлен перечень проанализированных нами текстов, составляющих содержание учебников для литературного чтения в первом и втором классах, интерпретация определенных текстов авторами монографии «И спросила кроха...» и сделанное нами соотнесение их с ценностями советской школьной культуры. По мнению авторов монографии, анализ текстов учебника для литературного чтения, вышедшего в 1990-х гг., показывает их органическую связь с прошлым, где конструируются «жесткие субъектно-объектные отношения, которые «реконструирует» мир конца 1970-х – середины 1980-х годов, калькирует социум и воображаемый мир социальных отношений советского человека, консервирует «славные традиции» и предлагает культурные нормы прежнего времени в новой, переработанной упаковке [94].

Проведенный нами сравнительный анализ образов героев, сюжетных линий, словарных приемов многих текстов, показывает, что даже новые учебники транслировали ценности советского общества и советской школьной культуры. При этом, за этими ценностями стоят гуманистические идеи и идеалы (коллективизм, дружба, толерантность, труд и др.), но эти ценности конструировали образ идеального ребенка и допустимые формы взаимодействия с ним: послушание – главная ценность, терпение через насилие. Идеальный ребенок – это помощник взрослого, повзрослеть можно только через труд; быть ребенком стыдно, быть взрослым почетно и ответственно; плачут только дети, взрослый неэмоционален. Можно сделать вывод, что педагоги, в своей деятельности используя такие учебно-методические материалы, пытались приобщать школьников к ценностям

советской школьной культуры. Тем самым, усиливали противоречие между ценностями советской школьной культуры и новыми ценностями, носителями которых становились школьники и образованная часть родительского сообщества.

Таким образом, проведенный герменевтический анализ текстов воспоминаний школьников и учебников по литературному чтению для начальной школы, показал, что уже на первом этапе в составе аксиологического компонента школьной культуры происходили изменения, но носителями новых ценностей становились ученики. Педагоги, используя ресурсы учебно-методических материалов, пытались приобщать школьников к ценностям советской школьной культуры. В связи с чем, возникали противоречия между педагогами, родителями и детьми; повышалась конфликтность между основными акторами образовательного процесса: педагогами и родителями; педагогами и школьниками. Ускорили аксиологическую революцию в школе внешние социокультурные процессы (гласность, перестройка, общественные дискуссии) и внутренние факторы (распространение идей педагогики сотрудничества).

Продолжая анализировать изменения аксиологического компонента, мы обратились к другому источнику историко-педагогического изучения аксиологического компонента школьной культуры в контексте её повседневности, к материалам периодической печати, газете «Пионерская правда». Школьная культура, в частности, её ценности, меньше всего представлены в документах, в делопроизводстве. Поэтому анализ и интерпретация материалов газеты «Пионерская правда» за период второй половины 1980-х–2000 гг., поможет лучше нам понять ценностное пространство школьной культуры этого периода. Известный культуролог И. Каспэ высказала своё мнение относительно исторических источников как основы историко-педагогического исследования: «Изучение недавнего прошлого позволяет иметь дело с видимым слоем культуры – с тем, что

кажется очевидным и общеизвестным. Этот слой необходимо исследовать, пока иллюзия его понятности не трансформировалась в окончательное непонимание» [101, с. 14]. В изучении публицистических материалов, напечатанных в «Пионерской правде» в 1985–2000 гг., через тексты, иллюстрировавшие повседневность школьного сообщества, мы должны были выделить ценностную основу поступков, деятельности и др.

Детская периодика советского периода была направлена на воспитание активного участия школьников во всех делах, а с другой стороны, на развитие готовности добровольно следовать указаниям безоговорочно авторитетного старшего – государства. Газета «Пионерская правда» была элементом системы коммунистического воспитания школьников в СССР, в то же время, издание было не только газетой для детей, но и в определенной степени результатом культурных практик самих детей как членов массовой общественной организации – Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина». Исследователи активно используют эту газету (Б.В. Куприянов, А.В. Кудряшёв) [132; 138].

Подтверждением этому являются результаты проведенного нами интервью с бывшими пионерами, которые обучались в школе в период второй половины 1980-х–1990 гг. В интервью приняли участие 42 респондента, наиболее развернутые материалы представлены в Приложении 6. Анализ ответов всех участников интервью свидетельствует о том, что пионерская организация была значимой в школьной жизни каждого из них.

«Мы все выполняли много пионерских поручений, к которым относились очень ответственно. Собирали макулатуру, сдавали, металлолом собирали, сдавали. За каждым классом, за каждым отрядом были закреплены ветераны и пенсионеры. Мы брали над ними шефство, приходили, помогали им в квартире убираться, слушали их рассказы про войну, про их жизнь, оказывали помощь им всестороннюю, в магазин ходили за продуктами» [Муж. 45 лет]. «Я думаю, как и многие люди моего возраста, благодарна



пионерии за то, что мы научились быть ответственными, организованными, мы достаточно терпеливы, чтобы преодолевать трудности... Мы способны сплотить вокруг себя людей, чтобы решить какую-то задачу, я считаю это тоже часть нашего достояния» [Жен. 48 лет].

«Пионерская правда» во второй половине 1980-х годов сохраняла направленность на воспитание в духе преданности Родине, идеям коммунизма и т.д. В эти годы «Пионерскую правду», как и большинство советских изданий, отличало постоянство расположения материала, соблюдалась чёткая иерархия расположения рубрик: от высказываний редакции как голоса государства до высказываний самих читателей, что позволяло выстраивать иерархию проблем с точки зрения их актуальности для воспитания. Центральное место в газете всегда занимала передовая статья. Нами был проведен анализ тематики и содержание передовиц, которые отражали официальную позицию государства [5; Интернет-источники].

В сентябре 1985 года на первой странице «Пионерской правды» в качестве передовой статьи была опубликована Программа Всесоюзного марша юных ленинцев «Революционный держим шаг», рассчитанная на долговременную перспективу и состоящая из следующих маршрутов: «Пионеры Родине, «Пионеры-патриоты-интернационалисты», «Пионеры-сильные, смелые ловкие», Пионеры-друзья прекрасного». Каждый маршрут содержал программу деятельности пионера, пионерского отряда, пионерской дружины, которая ориентировала школьников на освоение таких ценностей, как Родина, мир, дружба, спорт, искусство и др. Влияние первой Программы Всесоюзного марша юных ленинцев, принятой в 1970 году, на культуру советской школы неоспоримо, так как, по мнению специалистов и по воспоминаниям пионеров тех времён, понятие «школьная жизнь» отождествлялось с понятием «пионерская жизнь». Соответственно, жизнь пионерской организации школы, ценности, утверждаемые в ней, отражали

ценностный аспект школьной культуры. Принятие Программа Всесоюзного марша юных ленинцев «Революционный держим шаг» (Марша 1985 года), её публикация на страницах «Пионерской правды» носило формальный характер, не воспринималось педагогами как рекомендации по организации воспитательной работе в классе. Но на протяжении исследуемого периода, влияние на организацию школьной жизни этой газеты постепенно ослабевало. Это подтверждает и тот факт, что информация о том, как пионеры шагают по Маршу, в последующих номерах газеты не появляется.

Анализ материалов, публикуемых на первых страницах «Пионерской правды» в 1985-1988 годах, которые в большей степени отражали государственный заказ и те ценности, которые он нес. В таблицу (Приложение 7) мы включили анализ отдельных номеров газеты за 1985 – 1989 гг. Качественный анализ названий передовиц и содержания текстов показал, что происходила постепенная смена направленности газетных статей. Если в 1985–1986 гг. в качестве передовых печатались статьи, которые транслировали школьникам ценности советской школьной культуры: любовь к Родине, своей семье; уважение к культуре всех народов, которые ее населяют; дружба и взаимовыручка; ответственность перед коллективом. То уже в 1987–1988 гг. появляются новые темы и ценности: помощь сиротам, защита животных, против войны; мир и дружба детей всего мира; уважение к старшим. В 1989 году много статей было посвящено вопросам самоуправления, самостоятельности пионеров, вариантах проведения выборов в органы самоуправления. Количество и объем статей, обусловленных идеологическим заказом, политическими событиями заметно сокращалось.

Изучение писем школьников в редакцию газеты «Пионерская правда» показало, что не все школьники с легкостью принимали и усваивали предлагаемые ценности. Это демонстрируют и данные всесоюзного социологического опроса в 1990 году: на вопрос «Нравится ли тебе быть

пионером?» только 42% школьников-участников опроса ответили положительно. Остальные ответы распределились следующим образом: 30% не нравится быть пионером, 20% не знают, как ответить, а 6 % совсем не ответили. Среди причин того, почему же не нравится быть в пионерской организации, были такие: «Мне в ней скучно, неинтересно – 31%; здесь много слов, но нет настоящих дел, не видно результата – 19%; я не приобретаю ничего полезного для жизни – 17%; все решают взрослые, у пионеров нет самостоятельности – 14%; в ней хорошо только активистам – 9%; нет дружбы, товарищества – 8%; не помогает мне развивать способности, заниматься любимым делом – 8%» [154, с. 149].

При этом социологи отмечали тенденцию: вера в коммунизм у подрастающего поколения школьников убывала по мере их взросления: «Если среди 10-летних в построение коммунизма верят 39%, то в 15 лет таких ребят только 13%» [154, с. 150].

Эти опросы подтверждают наше предположение, что изменение ценностной основы школьной культуры оформилось к 1988 году, поэтому, когда после событий августа 1991 года в Москве, запрещения деятельности КПСС, самороспуска комсомола, постепенно прекратила деятельность и пионерская организация. Как вспоминают школьники того времени: «В начале 90-х страну несло в бурном потоке стихийных перемен.... И мы это почувствовали тогда на своем уровне - нам в школе (даже в 43!) никто ничего не объяснил. Просто постепенно ученики перестали носить галстуки» [6; Интернет-источники]. «Кажется, этот самый 5-ый класс, когда я начал носить галстук, был годом отмирания пионерии и формы, чему все ужасно радовались. Я, по понятным причинам, этой радости не разделял, потому что только что получил возможность ходить в форме, и при этом самым приятным образом отличаться от всех. Поэтому я ходил в своём костюме и носил пионерский галстук, потому что считал, что это часть формы (опять же, ходить единственным в классе в красном галстуке тоже было довольно

экстравагантно). Длилось это, наверно, не меньше полугода» [6; Интернет-источники].

Таким образом, анализ различных источников, материалов воспоминаний, опросов, интервью, текстов официального печатного органа детской организации, позволил выявить противоречие между ценностями, которые транслировались педагогами, учебно-методической литературой, официальными источниками информации (газетой «Пионерская правда») и ценностями новой школьной культуры (выбор, природа, уважение и солидарность со всеми народами), которые приходили в школу из общественной жизни, их носителями были школьники и часть родителей.

Еще одним источником изучения повседневности как отражения школьной культуры, являются художественные произведения о школе, которые дают возможность создать образы ребёнка, взрослого, не вырванные из повседневной среды и жизненного контекста. В художественных образах интегрируется познавательное и ценностное отношение человека к миру. Познавательно-педагогической ценностью обладают разные жанры литературных произведений: публицистические, художественно-публицистические произведения, воспоминания, автобиографическая проза, художественные произведения.

В качестве источника исследования аксиологического компонента школьной культуры мы использовали художественные произведения, созданные во второй половине 1980-х гг. В данный период вышло немало художественных произведений о школе. Подтверждением этому является выпуск четырёх сборников «Школьные годы чудесные», «Большая перемена» и др., в которые вошло множество повестей, рассказов о школе. Но знакомство с ними показало, что большинство из этих произведений написаны в более ранний период, содержание многих произведений раскрывает ценности культуры советской школы, не отражают изменений, происходивших в школе. Поэтому наш выбор остановился на повестях

Ю.Полякова, Л.Семёнова, В Крапивина, Н.Соломко, которые были написаны в девяностые годы, но для нас более важно то, что их содержание отражает образ школьной жизни интересующего нас периода. Краткий анализ произведений этих авторов представлен в Приложении 7.

Прочтение и анализ представленных в таблице (Приложение 7) художественных произведений позволяет реконструировать образ повседневной жизни школы второй половины 1980-х–1988 гг. Проведенный анализ художественных произведений показал, что повседневная жизнедеятельность школьного сообщества второй половины 1980-х гг. характеризуется изменением повседневной жизни школы, прежде всего, школьников, появляются новые детские практики, свидетельствующие о зарождении ценностей новой школьной культуры, которую транслировали «дети перестройки».

Проблема формирования нового мировоззрения школьников является одной из ключевых проблем, поднятых в произведениях Л.Симоновой «Круг», В.Крапивина «Наследники», Н.Соломко «Белая лошадь-горе не моё», Ю.Полякова «Работа над ошибками». Произведения зафиксировали социокультурные трансформации этого периода, которые вносят существенные изменения в жизненные миры не только детей, но и взрослых, в том числе учителей. В переломный исторический период конца XX в. (политика перестройки, распад Советского Союза) мы, с одной стороны, наблюдаем некоторую шаткость педагогических ценностей, транслируемых в советской школе, а с другой стороны, их незыблемость, подтверждаемую большинством педагогов, героев повестей. Но они зафиксировали начало ухода ценностей советской школьной культуры и позволили выявить еще одного актора новых ценностей – молодых учителей героев повестей Н.Соломко, Ю.Полякова. Именно молодые учителя, которые: ориентированы на ученика, его успешность, понимание его проблем, использованием новых методик обучения и воспитания. Но в произведениях представлены

противоречия, когда большая часть педагогов не поддерживала эту позицию.

Логику нашего исследования задает воронка причинности, в ней, в частности выделены внешние и внутренние факторы, повлиявшие на изменения в школьной культуре. Именно внутренние факторы: теоретические (методические, технологические) и практические (связанные с изменениями в организации и управлении школьным образованием) повлияли на мировоззрение молодых педагогов. В группе теоретических факторов, оказавших влияние на педагогические ценности (части педагогов) были идеи педагогики сотрудничества. Они заявили о праве учителя на свободу преподавания. В группу факторов, связанных с изменениями в практике организации и управления образованием мы включили распространение альтернативных технологий, методик обучения (в том числе и зарубежных). Все это отражает процесс зарождения новых педагогических ценностей, предполагающих демократический стиль отношений со школьниками, признание права на свободу и самореализацию, поддержку их личностного развития, использование новых методик обучения и др.

Как показал проведенный анализ текстов воспоминаний, средств массовой информации, ценность труда являлась одной из важнейших в советской школьной культуре. Культура советской школы была ориентирована на приобщение школьников всех возрастов к такой ценности, как труд: использовались практики трудового воспитания (сбор макулатуры, металлолома, субботники, дежурство по школе, классу, работа в летних трудовых лагерях), они были частью повседневности всех школьников второй половины 1980-х гг. Но в повести Л.С.Семеновой «Круг», старшеклассники отказываются дежурить по классу, осуществлять уборку класса, демонстрируя протестное поведение, не реагируя на просьбы учителей, что становится причиной конфликта. Очевидно, что для нового поколения школьников труд не является ценностью, они уже могут наблюдать трансформацию роли труда в обществе. Кроме того, в

художественных произведениях зафиксировано разрушение основы советской школы – классного коллектива, ценности дружбы и взаимопомощи, подвергаются сомнению. Школьники обвиняют не только учителей, но и всех взрослых в показухе: «они и не живут вовсе. Делают вид, что живут. Видимость жизни. Будто работают. Будто веселятся. Будто стремятся к чему-то. А сами безрадостные... Показуха! Везде одна показуха!» [226].

В этих произведениях школьники выражают протест против повседневной жизни школы (а значит, школьной культуры), которую можно трактовать как ежедневный процесс жизнедеятельности детей и взрослых, наполненный повторяющимися практиками, как части старой жизни. Автор подмечает главное отличие школьников: «Ничего они, теперешние, не боятся. А мы привыкли бояться...» [226].

Формирование новых повседневных практик связано с появлением, ранее не известных предметов быта, форм досуга и общения, которые представлены в художественных произведениях. Исследователь А.С. Ляшок считает, что формируемая детская школьная субкультура укрепляется в самостоятельный пласт: это школьный фольклор, новые игровые практики, магические действия, символы, знаки, предметы [154]. Следовательно, мы можем говорить о формальной и неформальной культуре школы, о её открытых и скрытых пластах, существенно влияющих на мировоззрение школьника и его ценностные отношения. Особенно ярко эта идея раскрывается в повести В. Крапивина «Наследники». Эта последняя часть трилогии Крапивина показывает полную деградацию школы, где положительные герои – это дети, часть родителей и взрослые из других сфер. Дети объединяются в борьбе с учителями: «Справа тоже кто-то вцепился в руку Егора – ладонь в ладонь. Егор не видел кто. Потому что с яростным восторгом следил, как между ним и рычащим радиатором встает плечом к плечу десяток маленьких и абсолютно бесстрашных второклассников. Тех,

кого не разучили еще быть людьми ни грозная Анастасия Леонидовна, ни здравомыслящие родители, ни вся жизнь...» [123].

Педагоги в этом произведении (особенно опытные), являются носители советской, жесткой, дисциплинарной системы советской школы. Только молодые педагоги встают за сторону детей и приносят в мир школьной культуры новые ценности. На основе анализа материалов художественных произведений, представленных выше, в таблице Приложения 8 мы выделили традиционные и новые педагогические ценности. Подтверждает наш вывод и то, что в трех книгах из четырех, которые мы использовали для исследования, конфликт разгорается внутри педагогического коллектива, основная часть которого является приверженцами советской школьной культуры и педагогических ценностей авторитарной модели школы. А новые ценности демонстрируют не только молодые педагоги, сколько озвучивают в своих претензиях, ожиданиях школьники, в Приложении 8 собраны отрывки из этих книг (фразы героев и авторские высказывания), который также подтверждает нашу гипотезу о том, что уже на первом этапе в ценностном каркасе школьной культуры происходили изменения. Их носителями были старшеклассники и молодые педагоги. В повестях Ю. Полякова, В Крапивина, Л. Симоновой, Н. Соломко создан образ разрушения культуры советской школы с её авторитарными педагогическими ценностями, которые ещё сохраняют свою устойчивость в школе конца 1980-х гг., но назвать их незыблемыми уже нельзя. В школе появляются молодые учителя, закончившие педагогические вузы в период перестройки, распространения идей педагогов-новаторов, их педагогическая позиция отличалась от позиции педагогических коллективов, утверждающих безоговорочный авторитет учителя, дисциплинированность, послушание ученика как незыблемые ценности их профессиональной деятельности. Молодой учитель является носителем новых педагогических ценностей (признание свободы и право на самореализацию, понимание ученика и поддержка его личностного развития



и др.), которые реализуются в школьной повседневности за счет применения новых методов, форм, методик обучения и воспитания школьников, способах взаимодействия с ними, но не находят поддержки у большей части коллег.

Для проверки нашего вывода был проведен анализ школьного кино, которое вышло в условиях ослабления цензурных запретов. В первый период «перестройки» на экраны вышло немалое число кинолент, создающих образы успешных советских учителей и учеников: «Здравствуйте, Гульнара Рахимовна!» (1986 г.); «Листопад в пору лета» (1986 г.); «Малявкин и компания» (1986 г.); «Очень страшная история» (1986 г.); «Мы – ваши дети» (1987 г.) и др. Эти фильмы продолжали утверждать ценности советской школьной культуры: веру в светлое будущее (коммунизм), любовь к социалистической Родине, дружественным народам, труд, общественный долг, коллективизм, товарищеская взаимопомощь и др. Отчасти это объясняется инерционностью кинематографического процесса (от сценарного замысла до его экранного воплощения может проходить не один год).

Но выходило много других работ, в Приложении 9 мы представили список фильмов о школе, вышедших на экраны в период с 1985 по 1991 год. Краткий обзор проблем, поднятых в этих фильмах, позволяет отнести их к «перестроечным» фильмам, в которых отражаются противоречивые процессы формирования мировоззрения школьников, переосмысления ценностных оснований жизни и профессиональной деятельности учителями, родителями и другими взрослыми людьми.

В фильмах о школьниках и школе резко обозначилась новая для школьного кино тема, материального неравенства («Милый Эп», «Соблазн», «Шут», «Дорогая Елена Сергеевна»). Герои фильмов, это старшеклассники, которые озвучивают прагматическую жизненную перспективу, связанную с материальным достатком, карьерой, преуспеванием в жизни.

Школьники, герои фильмов «Была, не была», «Щенок», «Пощёчина», находятся в состоянии глубокой моральной депрессии, связанной с непониманием поступков учителей, родителей, одноклассников. В фильмах школьной проблематики представлена новая школьная повседневность, характерная для многих школ того времени: едва сводящие концы с концами учителя («Астенический синдром»); меняющиеся представления о добре и зле («Плюмбум или опасная игра», «Хомоновус»); растущая детская преступность («Сделано в СССР», «Была не была»). Наиболее ярко проблемы и противоречия общественной жизни через образ молодого человека, представлены в фильме «Плюмбум, или Опасная игра» (1986 г.). Руслан Чутко по кличке «Плюмбум» – юный помощник милиции. Во имя «справедливости», он готов применять любые средства – предательство, шантаж, ложь, жестокость.

Проведенный анализ проблематики фильмов на школьную тему, исследуемого нами периода, также подтверждает факт существование в это время сложной ситуации в школе, связанный с формированием новых ценностей, которые транслировали старшеклассники и молодые педагоги: гуманизация, демократизация, свобода выбора, равенство, сотрудничество и др. Но их реализация в условиях отсутствия поддержки со стороны основной части педагогов, существования прежних нормативных документов и правил, символов советской школьной культуры, породила противоречия и риски.

В.С. Собкин приводит результаты исследования, проведенного в конце 1980-х: учителя-«новаторы» «заметно отличаются по своим целевым установкам при организации педагогической деятельности от учителей-«традиционалистов». Причем, если «традиционалисты» реализуют подход к ученику как к объекту воспитания, то «новаторы» рассматривают учащегося как субъекта учебной деятельности, организуя педагогический процесс в виде сотрудничества учитель – ученик» [335]. За традиционными ценностями в

тот момент стояло не только основной костяк учительства, но и значительная часть Академии педагогических наук, что отмечается в статье 1988 года [93].

Таким образом, исследование аксиологического компонента школьной культуры периода, активно начатое во второй половине 1980-х–1988 гг., проведенное нами с помощью методов анализа и интерпретации научных, публицистических, учебных, художественных текстов, кинофильмов о школе, а также изучения воспоминаний выпускников школ позволило нам обобщить исследовательский материал и представить его в таблице. Как отмечают исследователи, «в подростковом и юношеском возрастах большое значение для личностного развития, становления мировоззрения, построения жизненных и профессиональных планов имеют идеалы, задающие ценностные и нравственные ориентиры» [334, с. 121]. Что и подтверждается лонгитюдными исследованиями социологов (В.С. Собкин, Е.А. Калашникова и др.).

В таблице мы соотнесли ценности советской школьной культуры; идеалы молодежи, которые транслировали художественные произведения (книги, кино) нового времени и формирующиеся ценности школьной культуры, носителями которых были старшеклассники и молодые учителя. Основная масса учителей пыталась сохранить прежние ценности, которые (если исключить идеологические основы), стали основой существующей школьной организации (массовое образование, классно-урочная система, преобладание фронтальных форм обучения и воспитания перед индивидуальными и т.д.). Как можно увидеть по таблице, многие ценности советской школьной культуры трансформировались в свои противоположности, кроме того, появились и абсолютно новые для российской школы. Оценивать их положительное (или отрицательное) влияние на школьную культуру не было задачей нашего исследования, скорее мы попытались зафиксировать динамику этих изменений.

Таблица 10 – Ценности советской и российской школьной культуры

<b>Ценности советской школьной культуры</b>	<b>Новые убеждения и идеалы постсоветской молодежи</b>	<b>Ценности школьной культуры, формируемые во второй половине 1980-х –1988 гг.</b>
Вера в светлое будущее (коммунизм)	Вера в безграничные возможности денег	Выбор, вариативность
Любовь к социалистической родине	Где хорошо, там и родина. В истории было много страшных страницы, она не заслуживает любви.	Свобода слова, открытость, диалог
Уважение к дружественным народам	Преклонение перед развитыми странами и культурой.	Конкуренция
Труд	Стремление найти вариант легкого заработка.	Успешность
Общественный долг	Приоритет индивидуальных интересов.	Индивидуальное развитие
Коллективизм и товарищеская взаимопомощь	Каждый за себя, мы против всех.	Самореализация, прагматизм

Можно согласиться с мнением Е.М. Колесниковой, которая указывает, что в исследуемый период произошли изменения в системе образования, которые «являются следствием невозможности существования единой системы общественных ценностей, отсутствием не только государственной политики в сфере образования, но и самой государственной идеологии» [112, с. 214].

Таким образом, как показал проведенный анализ всего комплекса источников (эго-источников, материалов интервью, СМИ, учебно-методической литературы, художественной литературы, кинофильмов) в исследуемый период переосмысление ценностных основ школьного

образования и педагогической деятельности происходило под влиянием внешних (демократизация общества, гласность) и внутренних (идеи гуманизации образования, педагогики сотрудничества) факторов. Процесс формирования новой системы ценностей происходил в условиях противоречий и дискуссий, ставших частью школьной повседневности. Источником противоречий были две группы школьного сообщества: первую группу составлял основной корпус педагогического сообщества, опытные учителя. Именно они во второй половине 1980-х–1988 гг. в своей повседневной деятельности оставались носителями гуманистических по своей природе, ценностей советской школьной культуры: вера в светлое будущее (коммунизм), любовь к социалистической Родине, дружественным народам, труд, общественный долг, коллективизм и товарищеская взаимопомощь. Эти гуманистические по природе ценности реализовывались в массовой школе методами традиционной педагогики, базировались на искренней убеждённости педагогов в своей правоте и справедливости; на завышенной профессиональной самооценке; критичности к новым изменениям в обществе и образовании.

Вторую группу составили молодые педагоги и старшеклассники, которые быстро улавливали, присваивали и транслировали в школе новые ценности, принципы и методы образования. В результате постепенно происходило изменение в периферийном уровне ценностей школьной культуры, который как более динамичный в силу подверженности влиянию внешних факторов, разрушал сложившиеся стереотипы массовой школьной культуры и утверждал ценности: индивидуализма, развития, выбора, вариативности, конкуренции, прагматизма, самореализации, открытости, диалога. Изменения аксиологического компонента школьной культуры повлияли на изменения в нормативном и символическом компоненте.

## 2.2 Генезис нормативно-деятельностного компонента школьной культуры (1988–1992 гг.)

В отличие от ценностей, которые сложно артикулировать и еще сложнее обнаружить в повседневной жизни, нормы поведения и деятельности составляют основу повседневной жизни человека. Они составляют нормативно-деятельностный компонент школьной культуры. В параграфе 1.1 мы выделили носителей школьной культуры, формы проявления и источники изучения. Для определения формальных рамок деятельности и поведения в первый блок источников мы включили нормативные документы. Мы согласны со Светланой Бойм, которая пишет, что «российская история показывает, как часто самые прекрасные идеи «разбиваются о быт» [26, с. 15]. Но нормативные документы, в любом случае, задавали контексты повседневной деятельности, ставили определенные рамки деятельности педагогов, поведения учащихся, взаимодействия семьи и школы.

Проведенный анализ исследовательской и нормативно-правовой документации позволил выделить в корпусе документов, определяющих изменения в процессе и действиях (что составляет нормативный компонент школьной культуры в образовании, три группы документов, в зависимости от источника происхождения.

### *1. Постановления высших партийных и государственных органов:*

Постановление февральского 1988 г. пленума ЦК КПСС, обсудившего вопрос «О ходе перестройки средней школы и задачах партийных организаций по ее осуществлению». В постановлении по этому вопросу была поставлена цель: «необходимость перестройки средней школы», все настойчивее звучали идеи демократизации и гуманизации образования. Вместе с тем, формат встречи и предлагаемые инновации, вмонтировались в прежнюю идеологическую схему, слегка подновленную реформаторскими

намерениями. Проведенный анализ партийных документов показывает, что в них, наряду с идеями социально-педагогическими (формирование и реализация концепции всеобщего среднего образования; устранение ведомственных преград и проведение единой государственной политики; отказ от командных методов управления образованием, включение через механизмы демократии в процесс обновления и развития всех общественных сил страны), сохранялись управленческие и идеологические рычаги партийного руководства (изменение *(но сохранение)* роли школы в сфере партийного внимания). На уровне деклараций провозглашалась всесторонняя демократизация и гуманизация образования, образование на принципах вариативности.

Важным документом, определившим принципы государственной политики в образовании, стал Указ №1 от 11 июля 1991 г. «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», который подписал Президент РСФСР Б.Н. Ельцин. Как пишет Е.Е. Вяземский: «В документе, подготовленном при активном участии министерства образования РСФСР, возглавляемого министром Э.Д. Днепровым, был намечен ряд мер по поддержке (в основном финансовой) системы образования. Текст Указа имел явно декларативный характер» [46]. Но сам факт первого в списке новой власти указа, его дух и содержание подтверждает, что сфера образования объявлялась приоритетной для государственного финансирования, освобождалась от всех видов налогов, вводились льготы на средства, направляемые на поддержку образования.

2. *Документы органов управления образованием, определяющие направления реформирования, содержание и программу изменений* (Концепция среднего образования ВНИК «Школа» (1988 г.); Концепция очередного этапа реформирования системы образования РФ (1992 г.);

3. Законодательная база, это, прежде всего, Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании». ЮНЕСКО оценило этот закон как один из самых демократических образовательных актов в мире.

Такой порядок классификации документов отражает и хронологию событий, когда школьное образование постепенно отходило от партийного руководства (1988–1989 гг.). На фоне роста авторитета педагогической общественности, органы управления образованием совместно с общественными организациями разрабатывают программу реформирования (а, реально, создания) российского школьного образования, происходят изменения в процессе (1990–1991 гг.). И третий блок документов отражает достигнутый уровень демократизации образования, в результате чего происходит законодательное закрепление сложившейся в инновационной школьной практике новой школьной культуры, что повлияло на действия членов школьного сообщества (1991–1992 гг.).

Рассмотрим наиболее важные моменты этих процессов. Как было указано выше, изменения ценностной основы школьной культуры ускорило начало трансформации в нормативно-деятельностном компоненте, если на процессуальные изменения повлияли внешние факторы (экономические, научные).

Внутренним фактором изменений ценностной основы профессиональной деятельности стал манифест педагогов-новаторов 1986 года «Педагогика сотрудничества», как отмечается в исследовании Н.А. Копыловой, в ее основе демократические принципы, равноправная субъектная позиция участников целостного педагогического процесса [115, с. 5]. В 1988–1990 гг. идеи педагогов-новаторов начали обсуждать, внедрять, по всей стране создавались клубы, ассоциации для обмена методической литературой, обсуждения методических вопросов. Но, запущенные на первом этапе процессы, затронули только часть педагогов (как мы писали выше, молодых педагогов). На втором этапе к внутренним (теоретическим)



факторам, оказавшим влияние на изменения школьной культуры, добавилась разработка и развитие теории развивающего обучения. Она строится на нескольких концепциях личности, в которых разрабатывались психические основы развития личности в образовании (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

Для реализации новых ценностей в школьном массовом образовании, ресурсов педагогов-новаторов было недостаточно. Как показывает проведенный нами анализ исследовательских, нормативных материалов, партийное руководство в период 1988–1992 гг. еще не до конца осознало масштабы социальных перемен. Проведенный анализ материалов февральского пленума ЦК 1988 года показал, что наряду с конструктивными предложениями на съезде, присутствовали моменты, которые говорят о желании партийного руководства продолжить линию реформы 1984 года, ограничиться ретушированием отдельных недостатков школьного образования. В постановлении Пленума отмечается, что необходимо «повысить уровень политического руководства образованием» [161, с. 74]. Такой сценарий развития образования не очень устраивает авангард педагогического сообщества, Е. Ямбург в «Учительской газете» за январь 1988 года писал о необходимости культурно-философской перестройки школы, т.е. о ее серьезном реформировании.

Неоднозначное отношение большей части педагогической общественности к идеям перестройки подтверждает публикация в марте 1988 года в газете «Советская Россия» письма преподавателя химии Ленинградского технологического института Н. Андреевой «Не могу поступаться принципами». В статье автор выступал против новой идеологии, в защиту Сталина и его политики.

Но позиция лидеров перестройки, привела к тому, что уже летом 1988 года начинается подготовка документов реформы образования членами временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа». В

истории советской России это был первый случай, когда программа, ее основные документы были подготовлены коллективом, включающим 130 человек, из разных отраслей науки и практики, его деятельность создала прецедент новой практики общественно-государственного взаимодействия.

Э.Д. Днепров выделяет специфику этого института:

- органическое сочетание фундаментальности, практикоориентированности и проектной направленности научных разработок;
- их комплексный, междисциплинарный характер;
- преодоление замкнутости этих разработок от учительства, общества, смежных наук, культуры;
- совместная исследовательская деятельность ученых, управленцев и практиков школы;
- программно-целевое планирование и финансирование научно-практических программ и проектов, четко ориентированных на конечный результат;
- полная самостоятельность организации деятельности ВНИК, гибкость его внутренней организационной структуры, активное использование хозяйственно- договорных механизмов для проведения экспресс исследований и вариантных поисковых работ;
- создание широкой сети экспериментальных площадок [66, с. 63].

В декабре 1988 года после пятидесятилетнего перерыва, в СССР прошел съезд учителей (Всесоюзный съезд работников народного образования). Съезд обсуждал проекты реформирования образования, подготовленные ВНИК «Школа». Обсуждение построили на 15 площадках: «Гуманизация народного образования», «Демократизация и управление образованием», «Высшее образование», «Среднее специальное и профессионально-техническое образование», «Преподавание истории и

общественных наук», «Проблемы защиты детства», «Сельская школа», «Учитель в современном обществе» [187].

В выступлении на съезде Председатель Государственного комитета СССР по народному образованию Г.А. Ягодин назвал в качестве причин, которые привели к краху системы образования подмену миссии образования и превращения ее в систему, осуществляющую направленный, социальный отбор наиболее послушных, удобных, управляемых людей. А значит, подавление творчества, инициативы, смелости мысли и поступков, превращающий обучающихся в инертных, безразличных, безнравственных и равнодушных людей» [45, с. 10].

Проанализированные нами материалы учительского съезда подтверждают сделанный в 2.1 вывод о том, что значительная часть педагогов и в этот период, выступала за сохранение советской школьной организации, критически воспринимала изменения, произошедшие в обществе. Мнение этого сегмента педагогического сообщества выразил на съезде А.С. Бароненко, директор школы г. Копейска. Он призвал сохранить завоевания советской школы. По его мнению, отказ от общих подходов в образовании грозит тем, что «государство выпустит из своих рук мощный рычаг идеологического воздействия на массы» [45, с. 100]. В его выступлении в качестве образца представлена модель советской школьной культуры.

Мы провели анализ словарных оборотов, которые использовали представители противников и сторонников перестройки школы на съезде. А.С. Бароненко, стал выразителем мнения части педагогического сообщества (его управленческого корпуса). В тексте выступления неоднократно использованы оценочные суждения, категоричные заявления, выводы. Это лозунги советской школьной бюрократии: «педагогическое творчество нужно заслужить», «педагогика сотрудничества методологически не обеспечена», «учительская газета не занимается воспитанием учителя»,

«педагогика сотрудничества отрицает борьбу, призывая к сотрудничеству, исключить из жизни элемент принуждения, это невозможно», «нет более склочных людей, чем интеллигенция (Плеханов)», главная проблема школы, с которой нужно начать ее перестройку – всеобуч, а не с демократизации и внедрения педагогики сотрудничества, школа у нас неплохая» [45, с. 101].

Противоположную позицию представлял на съезде Ш.А. Амонашвили. В его выступлении мы видим другие метафоры, обороты и выражения: «Над нашей жизнью навис методический смог... дайте нам работать по своим программам, учебникам, разработкам». «Ребенок страдает от бедного учителя. Бедный учитель ни счастлив, ни радостен». «Если кто-нибудь испуган в нашем обществе, то это учитель. Освободите школу от давления бюрократов...» [45, 106-107]. В его словах просматриваются ценности новой школьной культуры: вариативность, уважение личности ученика, свобода творчества учителя и др.

Для решения ряда управленческих вопросов, были обсуждены возможные средства: необходимость развития региональных образовательных систем с учетом общегосударственных требований, местных социально-экономических условий, национальных и культурно-исторических особенностей. Как отмечает Н.А. Григорьева, половинчатость решений съезда, выразилось и в том, что на нем было принято временное положение о средней общеобразовательной школе СССР, но в нем указывалось: «школа – демократический, постоянно развивающийся государственно-общественный институт, обеспечивающий реализацию потребностей личности, общества и государства в общем образовании» [57]. В развитии основных направлений функционирования школы, обозначенных в документе, было принято «Положение о совете средней общеобразовательной школы» [182, с. 24]. Помимо управленческих проблем, был поставлен вопрос о воспитании, впервые было указано на

необходимость сочетания в воспитательном процессе индивидуального подхода с коллективной деятельностью.

Для оценки результатов съезда мы провели анализ текста резолюции съезда, в которой есть несколько важных, с точки зрения изменения норм и основ образовательной и профессиональной деятельности членов школьного сообщества, моментов:

- несмотря на разные позиции, все выступающие поддержали и одобрили «Концепцию общего среднего образования», «Концепцию педагогического образования» и ряд других положений по ступеням и видам образования;

- в числе первоочередных мер признали необходимость внедрения системы государственно-общественной системы управления образованием;

- обсудили вопросы правовой, экономической самостоятельности образовательных учреждений.

Как показывают исследовательские материалы и воспоминания участников событий, в результате общественно-политических событий к 1992 году: была разрушена монополия государства на школу; появились новые типы школ (гимназии, колледжи, лицеи и т.д.); реальностью стало вариативное обучение, новые учебные программы и курсы; изменения содержания образования реализовались в новых учебниках и средствах обучения; стало широким и мощным движение инновационных школ [288, с. 106].

Как можно увидеть, большинство результатов связано с вопросами управления, дидактики, содержания образования. Эти изменения первыми внедряли инновационные школы. Но А.С. Тубельский выделил и другие характеристики инновационной школы: постоянный поиск, постоянное развитие; решается задача – помочь ребенку познать себя; изменено (в русле задач и принципов работы) содержание образования; иной (отличный от традиционного (демократический)), уклад жизни школы [260, с. 158].

Для нас особенно важно последнее замечание, так как мы указали в 1.1, что уклад и школьная культура соотносятся как часть и целое, уклад характеризует школьную культуру. Инновационные школы первыми поменяли свой статус, как указывает В.П. Борисенков «в 1988 г. колледжи, лицеи и гимназии в России отсутствовали, в 1990-м их было уже более 100» [30, с. 22]. Статус «инновационная школа» получили многие негосударственные школы, и этот сегмент тоже стал площадкой апробации новой школьной культуры.

Эти учебные заведения получили возможность работать по собственным учебным планам, вводить различные профили обучения и элективные курсы, использовать новые методы и методики обучения и воспитания, т.е. проводить изменения в образовательном процессе. Но главное, что в этих заведениях формировалась новая школьная культура, в которой менялись действия (типовое поведение, соблюдение норм и правил, поступки и проступки, дисциплинарные практики) педагогического сообщества, учеников и родителей. В результате всего комплекса факторов и событий к концу периода стали происходить изменения и в массовой школе, проведенный осенью 1991 года социологический опрос показал, что 86% учительства выступило в поддержку проводимой реформы [66].

В результате сравнительно-сопоставительного анализа, нами были выявлена связь новых ценностей школьной культуры и изменений в компонентах образовательного процесса, которые задавали нормативные документы. Это подтверждает выявленная взаимообусловленность ценностного и нормативно-деятельностного компонентов школьной культуры, что представлено в таблице 11. В указанный период вышло несколько нормативных документов, направленных на изменения компонентов образовательного процесса и повлиявших на нормы деятельности (профессиональной и образовательной) педагогов и учеников, позицию родителей. В таблице представлены анализ документов, которые

задавали контекст формирования новой школьной культуры, конечно, их выход не гарантировал реализации всех этих норм в школьной повседневности. Но без этих документов школьная реальность не изменилась бы так быстро и кардинально. В таблице представлены линии сравнения ценностей, изменений и нормативных документов, которые эти ценности развивали.

Таблица 11 – Нормативные документы, закрепившие изменение ценностей школьной культуры и компонентов образовательного процесса

<b>Новые ценности школьной культуры</b>	<b>Изменения в компонентах образовательного процесса</b>	<b>Нормативные документы</b>
Индивидуальное развитие	<i>Цель образования:</i> пробуждение субъектности в учениках, учителях, управленцах, родителях.	Закон «Об образовании в Российской Федерации» (1992)
Выбор, вариативность	<i>Содержание образования:</i> вводятся элементы дифференциации; широкая реализация вариативных образовательных программ; профили обучения; выделяются союзно-республиканская, республиканская и школьная составляющая; деполитизация.	Базисные учебные планы (1989-1991 гг.)  Постановление правительства РФ «О развитии гуманитарного образования в России» (14.04.1992)

Новые ценности школьной культуры	Изменения в компонентах образовательного процесса	Нормативные документы
Самореализация, самоопределение, прагматизм	<i>Методы, средства образования:</i> расширение самостоятельности общеобразовательных организаций в определении форм организации образовательного процесса, свобода преподавания.	Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период (1991-92 гг.) (1991); Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ» (1992).
Конкуренция	<i>Формы образования:</i> массовая практика конкурсного отбора в общеобразовательные организации повышенного уровня; стимулирование и поддержка альтернативных, негосударственных, заочных школ, домашнего образования.	Концепция общего среднего образования (1988). Положение о средней общеобразовательной школе (1988). Введение Единой тарифной сетки оплаты труда (1991).
Успешность	<i>Результаты образования:</i> развитие личности, государственные гарантии качества образования.	Государственные образовательные стандарты (обсуждение 1992).
Диалог, свобода слова, открытость	<i>Способы взаимодействия:</i> сотрудничество учеников-учителей-родителей; создание органов ГОУО; единый школьный коллектив: ученики, учителя, родители, члены совета школы.	Концепция общего среднего образования (1988). Закон «Об образовании» (1992).



Главным нормативным документом, определившим и закрепившим изменения в образовании, стал закон «Об образовании» 1992 года. С точки зрения определения нормативно-деятельностного компонента российской школьной культуры, его главный результат состоял в том, что он легитимизировал сложившиеся в инновационной образовательной практике: вариативность образования, новые типы образовательных учреждений, право учителя и ученика на выбор программ, учебников, свободу преподавания.

В его положениях нашли отражение практически все новые ценности образования. Но, главное, он закрепил ключевую ценность новой школьной культуры «приоритет индивидуального развития». Отражение этой ценности в главном нормативном документе, создавало основу для разрешения базового противоречия советской школьной культуре: между коллективом и личностью, массой и единицей, общественными интересами и личными.

В качестве нормативных документов, развивающих ценности выбора и вариативности, определяющих содержание образования мы обозначили базисный учебный план. В указанный период выходило несколько планов, первый был подготовлен на 1988–1989 учебный год, А.Г. Каспржак определил его как «последний учебный план советской школы» [100].

В исследовании образовательной практики изменения учебных планов во второй половине XX века, М.В. Левит, рассматривая период 1988–1991 гг., отмечал, что происходило «дифференциация видов образовательных учреждений... усиление дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе, и это выступало в качестве одной из ведущих тенденций развития отечественной образовательной системы» [143, с. 13]. В 1989–1990 гг. единая образовательная система СССР уже фактически дифференцировалась на несколько республиканских систем (и типов образовательных учреждений). Как отмечает исследователь, характерной особенностью разработки дифференцированных учебных планов 1988–1991 гг. являлась «не столько их вариативность, сколько многовариантность», т.е.

план 1988 года уже был вариативным. В.П. Борисенков в качестве достоинства этого плана указывал на положительную динамику в их развитии: «в следующем учебном году количество учебных планов, предлагавшихся средним школам России, возросло до 15, причем ими предусматривалась специализация обучения по гуманитарному, физико-математическому и другим профилям». Тогда же появились варианты учебного плана, учитывающие специфику обучения в городе и на селе. В 1990/91 учебном году школам были предложены экспериментальные планы, в основу построения которых была положена трехкомпонентная структура содержания образования, включавшая союзно-республиканскую, республиканскую и школьную составляющие» [30, с. 22].

Применив к базисному учебному плану внешний анализ, мы можем охарактеризовать его как нормативный документ прямого действия, регламентирующий организацию образовательного процесса в любой общеобразовательной школе, расположенной на территории СССР (до 1991 г.), на всех ступенях обучения. На его основе формировался учебный план школы, он утверждался директором и лишь согласовывался с учредителем. В структуру учебного плана входила инвариантная и вариативная части, призванные обеспечить сочетание единства требований к школьному образованию во всей стране с учетом личностных особенностей, интересов и склонностей каждого учащегося, а также запросов их семей. Так, например, в учебном плане 1988 года было пять вариантов, которые имели некоторые незначительные отличия на ступени начальной школы, но впервые школа могла выбрать один из пяти вариантов плана.

Сравнивая учебные планы 1988 г., 1993 г. М.В. Левит заключает: «можно сделать вывод, что российская школа по-прежнему остается энциклопедичной (время равномерно распределено по образовательным областям), не ориентированной на удовлетворение запросов школьника и его семьи (об этом свидетельствует доля времени, отведенного на курсы по

выбору), в ней существенно меньше внимания уделяется здоровью школьников, их эстетическому развитию, чем в образовательных системах развитых стран [143].

Несмотря на ограниченность выбора (пять вариантов и только для начальной школы), мы можем отметить как положительный факт, появление впервые понятия «вариативность», они ввели в школьную повседневность управленцев процедуру выбора, индивидуальной ответственности. Они повлияли на управленческую деятельность: педагогическое сообщество получило возможность реализовать идеи по развитию школ, предлагать наполнение школьного компонента с учетом запросов школьников и родителей, реализовать заявленный статус учреждения (гимназия, лицей). В круг управленческих действий вошли новые процедуры государственно-общественного управления образованием: согласование позиций, проектирование, публичные отчеты и др. Нормы поведения и познавательной деятельности учащихся также изменились: школьники стали выбирать факультативы и курсы по выбору, выбирать школу, в зависимости от предлагаемого школой учебного плана. Это понятие закрепил Закон «Об образовании» в качестве ведущего направления системы образования России.

Мы выделили в таблице еще один документ, который закрепил и позволил реализовать ценности выбора и вариативности, это Постановление правительства РФ «О развитии гуманитарного образования в России» 14 апреля 1992 г. В результате его принятия были разработаны новые учебники и учебно-методические материалы для школ, вузов, системы среднего профессионального образования. Э.Д. Днепров отметил три новые парадигмы, которые нес этот документ: первая (идеологическая): отбросить старые догмы и внести в сознание человека новые ценности; вторая (методологическая): устранить формационный подход (например, в учебниках истории) и заменить его подходом цивилизационным; третья же, новая педагогическая парадигма: от внушающей, прямолинейно

дидактичной, когда учитель и учебник просто вдалбливают в мозг ученику какие-то истины в последней инстанции, перейти – к личностно ориентированному образованию, чтобы учебник не только отвечал на вопрос, но и сам мог ставить его [63]. За один год был проведен конкурс учебных пособий, подготовлено 200 учебников. В конкурсе приняли участие свыше 1700 авторов [46].

Еще два государственных документа были направлены, прежде всего, на решение экономических и социальных проблем в школьном образовании: «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период (1991–1992 гг.)», которая вышла в 1991 году и «Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ» (1992 г.). Мы выделили три ценности, которые получили развитие в этих программах: самореализация, самоопределение, прагматизм.

Стратегия действий, заложенная в «Программу реформирования...» и реализованная во второй половине 1990–1991 гг. была направлена на решение трех главных задач: «поддержание стабильного функционирования образовательных учреждений в переходный период; адаптацию системы образования к новым реалиям и ее развитие в краткосрочной перспективе; создание условий для развития системы образования в долгосрочной перспективе» [219]. В образовательном процессе указанные ценности были связаны с методами, средствами образования. Обе программы, как показывает проведенный анализ текстов, расширяли самостоятельность общеобразовательных организаций в определении форм организации образовательного процесса, расширяли свободу преподавания.

Препятствием к реализации программ и положений Указа №1 Президента России Б.Н. Ельцина «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», стала нехватка средств на образование. Доля валового продукта в России, выделяемая на образование сократилась в 2

раза: с 7 % в 1970 году до 3,4 % в 1994 году. Только в период между 1991 и 1992 годами затраты на образование в России снизились в реальном выражении на 29 % [139].

Еще одна новая ценность школьной культуры «конкуренция» стала активно поддерживаться уже в первых документах реформы: «Концепция общего среднего образования» (1988 г.), «Положение о средней общеобразовательной школе» (1988 г.). Именно с этих документов развернулась конкуренция в образовании: между школами за учеников, между учителями за лучших учеников и между педагогами за более высокую оплату труда; между государственной школой и альтернативными школьными системами. Появились разные школы, которые отличались и по социальному составу учащихся. Как отмечает С.Г. Косарецкий, «Российские реформы начала 1990-х гг. во многом носили неолиберальный характер и их эффекты (прежде всего касающиеся разделения школ по социальному составу и возможностям получения качественного образования) имеют сходство с выявленными результатами в работах зарубежных неолиберальных экспертов» [119, с. 120]. В развитии рыночных механизмов реформаторы видели один из путей развития образования: в законе «Об образовании» появилось понятие «образовательная услуга». Конкуренция в педагогическое сообщество пришла с введением единой тарифной сетки (ЕТС) оплаты труда (1991 г.), которая должна была стимулировать учительство к саморазвитию, профессиональной и социальной активности, но в условиях скудного финансирования системы образования в указанный период, приводили к конфликтам. Конкуренция как ценность рынка, имеет много положительных моментов и еще больше рисков, что проявилось в полной мере в российском образовании.

Ценность успеха, успешности как критерия результативности образования, также просматривается в нормативных документах реформы образования. Естественным итогом после принятия базисного учебного

плана стала разработка Государственных образовательных стандартов. Упоминание о стандартах есть в Конституции РФ и законе «Об образовании» 1992 года. В педагогической теории описаны два подхода к разработке стандартов: содержание стандарта должно включать объем и перечень курсов, учебных предметов, которые должны усвоить ученики; содержание стандарта составляет набор предметных задач и заданий, которые должен уметь решать выпускник. В указанный период была начата работа по подготовке стандартов. Стандарт в это время был разработан, проведен конкурс, выявлен победитель. В результате широкого общественного обсуждения, проект стандарта не был введен в практику, но позже стал основой для разработки первых ФГОС общего образования.

И еще три ценности, которые, как мы определили выше, стали проявляться в школьной повседневности – ценности диалога, свободы слова, открытости. Они важны в процессе взаимодействия субъектов образования: учеников и учителей, учителей и родителей, родителей и детей. Это ценности важны и для педагогики сотрудничества, а с точки зрения управления, они являются основой государственно-общественного управления образованием. Часть этих ценностей относят к принципам развития, к педагогическим условиям жизнедеятельности демократического образования. В главных документах реформы (закон «Об образовании» и «Концепция общего среднего образования») были закреплены эти ценности. Они вводили новый тип управления (государственно-общественное управление), которое было условием и следствием развития новых способов взаимодействия между родителями и школой (сотрудничество). Оно предполагает наличие равноправных партнеров и участников взаимодействия. В нормативных документах было закреплено право создания Советов школ, что диктовало необходимость рассматривать в качестве субъекта школьного сообщества единый школьный коллектив, в который входили ученики, учителя, родители, члены совета школы.

На взаимоотношения детей и учителей влияет и такой блок документов как «Правила для учащихся», «Единые требования...». К. А. Маслинский выделил нескольких стадий в развитии школьных правил поведения: полное игнорирование правил поведения (1917–1927 гг.) за которым последовала их постепенная легитимация в руководящих постановлениях (1927–1935 гг.), перешедшая в период ожидания обещанных в правительственном постановлении правил (1935–1943 гг.), последующее десятилетие концентрации внимания на «Правилах для учащихся» (1943–1954 гг.), и постепенный переход дисциплинарных функций к единым требованиям (1954–1972 гг.) [160 с. 57]. Исследователь охарактеризовал правила советской школы (до 1984 года), отмечая происходившие в них изменения, наличие общих идей и принципов. В исследовательской литературе вопрос о правилах поведения учащихся в постсоветский период отдельно не изучался.

Для уточнения этого вопроса, нами был проведен анализ картотеки РНБ, который выявил несколько изданий правил поведения для учащихся (3), которые относились к 1940-м гг. Кроме того, выявлено 10 наименований «Единых требований...», причем, материалы издавались в разных регионах страны. Основной массив требований адресованы ученикам, но есть брошюры, адресованные педагогам: «Единые требования к организации учебно-педагогического процесса», «Единые требования к устной и письменной речи учащихся педагогического училища», «Единые требования к учителю и учащимся». Большая часть этих документов относится к 1954–1957 гг. Этот анализ подтверждает выводы Маслинского об определенных этапах в развитии правил поведения. После 1985 года правила поведения разрабатывали уже на уровне отдельной школы, по крайней мере, общегосударственным документом они не вводились.

Мы рассмотрели только одну рамку изменения нормативно-деятельностного компонента школьной культуры, которую определили нормативные и программные документы школьного образования. Теперь

посмотрим на источник, который в большей степени показывает объективную картину происходивших в указанный период изменений – научные, прежде всего, социологические, исследования. Они позволят увидеть изменения, которые могут быть не очевидны по отдельным образовательным организациям, но хорошо заметны при анализе больших данных.

Одной из главных ценностей советской школы и советского общества называют равенство, доступность образования. Действительно, в результате борьбы за всеобщее к 1985 году в СССР был значительный процент (почти 100% способных к массовому обучению) детей школьного возраста, охваченных обучением. Но если мы говорим о доступности к качественному образованию, то картина меняется. В исследовании В.Н. Шубкина еще в 1960 гг. доказывалось существование неравенства в образовании советском обществе, «трансмиссии статусов» [305]. В 1985–1990 гг. как результат отказа от жесткой системы контроля за цифрами всеобщего, экономического и политического кризиса, обострилась реальная проблема доступности образования. По данным Д.Л. Константиновского, 1988 год был началом роста отсева школьников из 7 класса, он составлял 0,5% от состава учащихся к концу учебного года, в 1993–1994 гг. он достиг пика около 4% [114, с. 46].

В результате распространения формальной реализации ценностей вариативности и выбора, в официальных документах отмечалось, что большая часть школ были ориентированы на уровневую и профильную дифференциацию обучения, которые осуществлялись путем «дифференциации детей, но не способов, методов и средств обучения» [91, с. 19]. В массовое образование вошла практика конкурсного отбора детей на всех ступенях обучения, в том числе, в начальной школе.

Признаком доступности образования является его бесплатность. Устойчивое убеждение советского общества об обязательной бесплатности массового образования в этот период также изменилось. Это показывают



результаты исследований, которые проводились в 1988 г. в Москве и Ростове-на-Дону. Одной из задач было выявление готовности родителей оплачивать дополнительные образовательные услуги и отношение самих старшеклассников к дифференциации образовательных услуг и оплате дополнительного образования. Идею дифференциации школы в различных регионах поддерживали 65–85% старшеклассников и 50–56% родителей. Причем наиболее активно идею дифференциации поддерживали родители из социальных страт с высоким уровнем образования и дохода [301]. Таким образом, и старшеклассники, и родители уже в 1989 году осознавали перспективу пользования платными образовательными продуктами, поддерживали возможность выбора, вариативность образования, что объективно приводило к дифференциации в массовом образовании, его ориентации на запрос родителей.

Во многом в результате этого социологи, проводя сравнительный анализ, данных 1991 г. и 2017 г., выявили, что за это время произошло снижение числа указаний на такую задачу школьного образования, как формирование у учащихся «достаточного культурного уровня». Причем, это характерно и для школьников, и для учителей. 36,5% школьников указали ее в 1991 г., а в 2017 г. таких было только 27,1%. Исследователи рассматривают эту тенденцию как подтверждение факта снижения статуса школы как института трансляции культуры [286].

Лонгитюдные исследования зафиксировали закрепление в массовом сознании ценности успешности, и отличия в позициях учителей и школьников: «учителя придерживаются нормы социальной желательности, связанной с формированием личности, достигающей успеха в разных сферах социальной жизни; учащиеся в качестве образца ориентированы на модель, предполагающую достижение индивидуального успеха, на личность, которая реализует свои желания» [235, с. 110].

На основе анализа материалов, представленных в ряде научных исследований (С.Г. Вершловский, Д.Л. Константиновский, В.С. Собкин и др.) мы выделили те позиции, которые важны для понимания динамики изменений ценностей школьной культуры, норм поведения и деятельности: школьники ориентированы на прагматические задачи, связанные со своей дальнейшей профессиональной успешностью (ценности прагматизма); значимость индивидуалистических проявлений в личностной модели выпускника школы (индивидуализм). Учителя показывают сохранение верности ценностям советской школьной культуры, так как подчеркивали социальные функции школьного образования, а именно, сохранение и трансляция культуры, разностороннее развитие учащихся и их успешная социализация.

Кроме того, исследователи выявили не только отличия в позициях субъектов образования, но и обнаружили отличия между школами. В частности, в том, что учащиеся и учителя школ с повышенным статусом (лицеи, гимназии) существенно чаще, по сравнению с педагогами и учениками общеобразовательных школ, в качестве приоритетных задач школьного образования отмечают те, которые связаны с высокими достижениями в сфере культуры и образования. Эти позиция связана с такими новыми ценностями как выбор и разнообразие, когда именно за счет расширенного содержания образования эти школы реализовали новые ценности.

Еще один вывод социологов по инновационным школам нам важен: «для учеников лицеев и гимназий более значимым оказывается приобретение опыта социального общения и взаимодействия, чем опыта участия в общественной жизни, в отличие от учащихся общеобразовательных школ...» [114]. Были обнаружены отличия в моделях выпускников, которые выразились в качествах личности: «учителя и ученики лицеев и гимназий отметили критичность и ответственность, в общеобразовательных школах

дисциплинированность и исполнительность». Все это свидетельствует о быстрой (быстрее, чем в массовой школе) изменения норм деятельности учеников и педагогов инновационных школ.

Н.А. Григорьева отмечает, что в результате реформ 1990-х гг. выросло количество и социальный статус учебных заведений нового типа, которые в основном, составляли корпус инновационных школ. Это «гимназии, лицеи, специализированные школы, предназначенные для обучения детей, склонных к умственной деятельности и внутренне мотивированных к продолжению образования. Эти учебные заведения имели повышенный статус, дающий право комплектовать контингент учащихся на конкурсной основе, получать финансовые надбавки и устанавливать на льготных условиях ставки учителей и воспитателей [57]. Востребованность этих школ в обществе, поощрительная государственная политика, приводила к их быстрому росту, так в 1993-1994 учебном году в России из общего числа 34,8 тыс. работавших средних школ функционировало 7,9 тыс. школ (2616 тыс. учащихся) с углубленным изучением некоторых предметов, 447 лицеев (284 тыс. учащихся), 743 гимназии (553 тыс. учащихся) и 368 частных и негосударственных образовательных учреждений [286].

Таким образом, мы видим, что, несмотря на законы, положения и правила, которые были одинаковы для всех школ, на инновационный потенциал школ повышенного уровня работало много дополнительных факторов: разные стартовые возможности школ; более гибкие финансовые механизмы; возможность отбирать подготовленных детей, семьи которых имели культурный и финансовый капитал; возможность сохранять и отбирать квалифицированные педагогические кадры и др. Это подтверждают и другие исследователи: «дифференциация типов школ касается не только (скорее «не столько») их различий относительно содержания учебных предметов, но и относительно ценностно-целевых задач школы как института социализации» [57].

Проведенный анализ нормативных документов, материалов статистических исследований, в которых проводится анализ разных социальных контекстов образования, позволяет сделать промежуточное умозаключение, что именно в инновационных школах (к которым мы относим все школы повышенного уровня, негосударственные учреждения, авторские школы) значительно раньше массовых школ изменился нормативно-деятельностный компонент школьной культуры. В указанный период (1988–1992 гг.) в них произошло изменение норм поведения и деятельности педагогов и учащихся, они стали не только экспериментальной площадкой новых методик и технологий образования, но и формирования новой школьной культуры.

Проверку данного предположения мы проведем на основе изучения корпуса источников, которые позволят построить образ школьной действительности (или повседневности как отражения школьной культуры): через конструирование образа школы учениками и учителями. Для этого используется феноменологическая методология для исследования отражения школьной культуры в сознании учителей и школьников. Это исследовательское решение нами было разработано на основе методов феноменологии, которые И.А. Колесникова применяла к анализу педагогической реальности [112]. Она предлагает различать педагогическую реальность как бытийную форму существования педагогических ситуаций и педагогические действительности как видения этих ситуаций ее участниками. Свой вариант использования данного подход предложил С.Д. Поляков в исследовании повседневной деятельности педагога [201].

В нашем случае педагогическая реальность (нормативно-деятельностный компонент школьной культуры) нами описана через анализ нормативных, программных документов и материалов социологических исследований. Педагогическую действительность (реальную деятельность)

мы попытаемся реконструировать на основе воспоминаний учителей и учеников.

Специфика использования эго-источников (воспоминаний, мемуаров) состоит в том, что участники событий прошлого часто идеализируют (или наоборот, демонизируют) свое прошлое, оценивая происходящее в координатах современности. С. Бойм пишет об «этике повседневного поведения, которая не сводится к высокоморальным тирадам, а состоит из незначительных, но решающих индивидуальных актов, решений и выборов. Необходимо осмыслить не только правила, законы и запреты данного общества, но и способы увливания, отлынивания, одурачивания, уклонения и отступления, на которых держится повседневная жизнь» [26, с. 16]. Школьная повседневность в значительной части состоит именно из таких историй, ситуаций, которые лучше всего запоминаются учителям и школьникам. К источникам исследования повседневного опыта исследователи относят разные нарративы (короткие повествования, истории, анекдоты, мифы повседневной жизни, школьный фольклор). Все эти тексты представляют собой материалы для интерпретации образа школьной повседневности (реальности).

Для проверки нашего предположения об опережающем развитии школьной культуры в инновационных школах мы отобрали тексты, часть из которых написана участниками преобразований в исследуемый период, вторая часть материалов была результатом более поздней рефлексии. В отличие от эго-источников, это тексты, написанные исследователями с использованием научных методов. Наше предположение о сохранении в указанный период в массовой школе советской школьной культуры (в нормах поведения и деятельности педагогов и учащихся) подтверждает И.Д. Фруммин, который был директором в Красноярской школе: «К началу 1990-х годов личностное развитие в отечественной массовой школе было сведено к «тренировке и пропаганде» [275]. Об этом пишет и А. Н. Тубельский: «в

большинстве наших школ жизнь человека как свободной личности полностью заменена безликой дисциплиной, густо приправленной морализаторством взрослых...» [259, с. 349].

В инновационных школах изменялся формат взаимодействия педагога и учеников, учеников в группе, за счет использования активных форм и методов обучения: в школе стали проводиться занятия-практикумы (Красноярская школа «Универс»); мастерские (А.Н. Тубельского), «где взрослые и подростки совместно трудятся над общей проблемой, которая должна закончиться некоторым продуктом» [277, с. 64].

Для описания практик инновационных школ мы привлекли так же материалы СМИ, а именно статьи из «Учительской газеты», в которой уже в 1980 гг. активно пропагандировала идеи педагогики сотрудничества: «Новые педагогические рычаги деятельности учителя показали педагоги-новаторы: это труд, интерес, успех» [209]. В газете был опубликован отчет о первой встрече педагогов-новаторов, на которой был принят манифест и возникло само название этого педагогического феномена «Педагогика сотрудничества» [192]. Статьи дают возможность выделить отличия карательной педагогики от педагогики сотрудничества: «Карательная педагогика толкает к труду, сотрудничество – зовет к труду. Вот два главных орудия двух педагогики: у педагогики карательной – наказание, у педагогики сотрудничества – успех. Во главе лагеря карательной педагогики стоит сплоченная группа людей, которые сильны лишь тем, что друг друга поддерживают. Круговая оборона» [192]. Именно педагоги-новаторы и их сторонники, которые объединились вокруг педагогики сотрудничества, продвигали в учительское сообщество основные идеи демократизации школы, сотрудничества между членами школьного сообщества.

Проведенный анализ исследовательских материалов (М.В. Богуславского, Н.А. Копыловой, Г.Б. Корнетова, Тимченко и др.), подтверждает значимость этого движения в обновлении образования. М.В.

Богуславский пишет, что «набор системообразующих стратегий либерально-гуманистической педагогической идеологии не просто перешел в 1990-е годы, а составил целе-ценностное ядро мейнстрима образовательной политики периода 1990-х годов – 2012 г.» [25, с. 10]. Г.Б. Корнетов, повторяя слова Э.Д. Днепров, указывает на преемственность движения педагогов-новаторов и инновационного движения «Педагогическое новаторство 1980-х гг. олицетворяло собой вызов господствующей педагогике и официальной педагогической практике, прорыв в науке и принципиально иной нравственный выбор» [117, с. 62]. Соглашаясь с общими выводами ученых, мы можем говорить и о еще одном влиянии педагогического новаторства – на школьную культуру, на ее нормативно-деятельностный компонент. Проведя сравнительный анализ основных идей педагогики сотрудничества, мы определили изменения в нормативном компоненте школьной культуры, к которым приводила реализация этих идей в школах.

Таблица 12. Изменение норм поведения и деятельности учителей и учеников в концепции «Педагогики сотрудничества»

<b>Идея педагогики-сотрудничества</b>	<b>Изменение норм деятельности учителя</b>	<b>Изменение деятельности ученика</b>
Идея трудной цели	Приоритет деятельности на уроке – поддержка в классе духа сотрудничества.	Обучение работе в сотрудничестве: в групповой, парной работе
Отказ от принуждения в учении	Отказ от методов принуждения, опора на успех	Научиться учиться с интересом, вдохновением
Идея опоры	Разработка методических опор на каждом занятии (схемы, опорные сигналы, опорные детали и др.)	Учиться использовать разные способы запоминания, разные органы восприятия (визуальные, логические, звуковые и др.)

<b>Идея педагогики-сотрудничества</b>	<b>Изменение норм деятельности учителя</b>	<b>Изменение деятельности ученика</b>
Идея опережения	Разработка дифференцированных заданий, заданий на перспективу, на будущее	Развитие интуиции, творчества, логического и ассоциативного мышления
Идея крупных блоков	Творческий подход к предметным блокам, разработка авторских учебных материалов, программ.	Освоение приемов выделения главного, смысла в тексте. Готовность работать быстро и на высоком уровне сложности.
Идея соответствия формы деятельности ее содержанию	Отбор форм урока адекватных его содержанию	Освоение умений работать в разных формах урока, в зависимости от разного содержания.
Идея использования таких форм контроля, оценки, которые ориентированы на учение без принуждения	Освоение и разработка новых форм контроля, оценки, отказ от оценки, соревнования	Приоритет индивидуальной работы, отсутствие контроля. Умение учиться самостоятельно.

Все исследователи указывают на неоднозначности восприятия опыта педагогов-новаторов, особенно со стороны традиционной педагогической науки, управленческого корпуса. В «Учительской газете» в апреле 1987 года вышла статья, автор которой объясняет причины, которые мешали внедрению новых идей в массовое образование. «Возражать по существу трудно, и в ход пущен миф о том, что в педагогике сотрудничества ничего нового нет, что вся советская педагогика – это сотрудничество, и вообще вся педагогика – сотрудничество, чего ж тут нового?... Да, педагогика сотрудничества – такая, какой и, в самом деле, должна быть вся советская педагогика. Но нет большего греха, чем выдавать желаемое за



осуществленное, тем самым перекрывая путь усилиям обновить и улучшить дело» [292, с. 26].

На наш взгляд, еще одним препятствием к массовому применению идей новаторства, была необходимость не только освоения новых методик, но и присвоение новых норм профессиональной деятельности, что требовало поддержки школьной администрации, коллег. Именно поэтому площадками применения этих методик становились отдельные инновационные школы и отдельные педагоги. Особенность инновационных школ – в наличии команды педагогов, управленцев, которые ориентированы на поиск, развитие. Многие школы в это время использовали как инновации методики педагогов-новаторов.

В условиях сохранения институциональных основ советского воспитания (пионерской и комсомольской организации), использующих традиционные формы и методы воспитания, появились школы и педагоги, которые ориентировались на новые ценности воспитания. О.С. Газман так определил его задачи: «Воспитание духовных стремлений – к нравственным поступкам, к эстетическим переживаниям, к познанию истины – это и есть... основные вопросы воспитания» [48, с. 46]. От воспитания готовности к борьбе за дело Коммунистической партии к механизмам и средствам воспитания ценностей, к заботе о душе [275]. Свой взгляд на цели воспитания предлагал журналист и педагог С. Соловейчик, в его трактовке это – воспитание свободного человека. Это может сделать даже один свободный учитель, но «учителю гораздо легче сделать первый шаг к воспитанию свободного, легче проявить свой талант к свободе, если он работает в свободной школе. Подлинно свободная школа та, в которую дети идут с радостью, где свобода царит на каждом уроке» [241].

Реализация новых ценностей в повседневной жизни была затруднена начавшимися в стране экономическими проблемами. Инновационные школы пытались найти свои механизмы оптимизации жизнедеятельности. Так в

школе «Универс» Красноярска, использовали практику политической и правовой регламентации. В условиях, когда жизнь и поведение школьников регламентировали «Правила поведения» советской школы, в инновационную школу внедрялись школьное самоуправление. «При избрании совета школы младшие имеют право обсуждения, подростки – право голоса, а старшие – право быть избранными. При переходе в IX класс в школе «Универс» организуется особое квазиправовое действие: администрация школы подписывает с учащимися специальный договор, регламентирующий взаимные права и обязательства, а также формы ответственности за их нарушения [278]. Этот же способ регламентации поведения и деятельности использовалась в «Школе самоопределения» А. Н. Тубельского. Помимо изменений в методике, структуре учебного плана, организации образовательного процесса, главное отличие школы для учеников состояло в развитии способности мыслить, свобода выбора, возможность работать с важными для ребенка проблемами» [261].

Но даже в таких учебных заведениях были сложности, как писал позже Фруммин, «Задача оказалась трудной. Особенно в условиях внешней ценностной смуты, в условиях растерянности и неуспешности старшего поколения. Острота ситуации была осознана почти сразу, когда мы обнаружили, что у наших детей нет прививки от наркомании, от шовинизма, от агрессии. Почти все тоталитарные механизмы ценностного образования были разрушены, а для выстраивания новых не хватало ни знаний, ни опыта, ни ресурсов» [275, с. 28].

В 825 экспериментальной школе г. Москвы под руководством В.А. Караковского, школьники отмечали необычные отношения с учителями «нам многое дозволяется, никто особо не давит», «жизнь интереснее, чем в других». В этой школе у детей есть механизм управления: Большой совет, в котором детей больше, чем взрослых, он может принимать решения, которые не совпадают с мнением учителя. Есть еще временные коллективы: совет

дела, совет сборовских комиссаров, дежурные командиры классов [225, с. 45].

Ш.А. Амонашвили описывает атмосферу на своем уроке: «создание в классе спокойной обстановки, доброжелательность и взаимопомощь, чувство коллектива – тоже необходимые слагаемые успеха. Дети раскованы, свободны, никакого страха ожидания вызова, работают активно и с удовольствием... внимание учителя сосредоточено на удачах и победах, пусть самых маленьких» [7, с. 6].

Как можно увидеть, все инновационные, экспериментальные школы и педагоги-новаторы, ориентировались на новые правила взаимодействия, направленные на развитие личности, поддержку свободного творчества учителя. Все это меняло не только процесс обучения, но и школьную культуру, так как ставило учителей и учеников в активную (субъектную) позицию.

Теперь посмотрим, какой образ школьной культуры данного времени, проектируют учителя и ученики массовой школы. В журнале «Народное образование» за октябрь 1990 года были приведены главы из книги Л. Коваленко «Диалоги с сыном», публицистический стиль, авторитет издательства «Педагогика», подтверждает близость текста реальной практике образования [107]. В журнале представлен диалог сына десятиклассника и мамы по поводу проблем в школе. Описывая недостатки школы, автор (от имени школьника), выделяет разные аспекты организации процесса обучения:

– энциклопедичность содержания образования («школьная программа составлена так, чтобы отучить человека мыслить», «сомневаюсь, что мне многое пригодится из школьных занятий. Разве что умение читать-писать да считать до сотни. И всякие разрозненные сведения из других предметов»);

- сложный для понимания язык учебной литературы («С нашим учебником русского языка можно и шизофреником стать, но русского языка так и не выучить»);
- перегрузки учеников («Нас тоже все время институтом достают. Машка через день в обморок на уроке падает»);
- отсутствие ясных и близких целей («Я устал от школьной тягомотины, от бестолочи этой бесконечной... От раздвоенности, что ли. Такое ощущение, что меня постоянно за нос водят»; «учимся для себя, а переговоры ведут учителя с родителями – как нас заставить учиться для себя»);
- формальная всеобщность обучения, неопределенность процедуры отбора в старшую школу («Лапоть, которого вся школа вытягивает на аттестат»).

Но главную проблему он видит в учителях, которые «ученика считают существом второго сорта и без права голоса. Большинство наших учителей, не задумываясь, способны как угодно оскорбить ученика, «идиоты, дебилы, кретины, дураки» сыплются чуть ли не на каждом уроке». Школьники ценят педагогов строгих, но у которых на уроках интересно. Такие не только не обзываются, но «даже и голоса не повысят, можно поспорить, высказаться от души, причем не только по предмету». Приводимый в данном тексте образ массовой школы, транслируемый школьником, далек от отношений и норм поведения и профессиональной деятельности педагогики сотрудничества, о которых говорилось выше.

Сходные высказывания о школе десятиклассников, на пороге выхода из школы приводит в своей книге Л.С. Айзерман. Учитель использует разные высказывания своих учеников о школе, которые были в итоговом сочинении «Размышление на пороге». В этих текстах старшеклассников предстает нелюбимый образ школы, который всегда связан с учителями: «у меня создается впечатление, что учителя надзиратели. Они не могут понять

человека»; «В основном радости для меня в школе никогда не было, а были неприятности, трудности и даже отчаяние». При этом, в большинстве высказываний можно увидеть противоречивость эмоций выпускников: благодарность школе, учителям и, одновременно, обиды, негативные эмоции. Это иллюстрируют метафоры о школе: учителя-надзиратели, вырвалась из клетки, все обыденно и скучно, школа своими длинными руками пытается нас силой удержать на школьной парте, в школе проповедуется настоящее рабство [4, с. 98-99].

Таким образом, ученики массовой школы, в своих нарративах реконструируют образ школьной культуры, в которой ученик не имеет права на собственное мнение, а учитель всегда прав; у ученика нет возможности выбора содержания образования, альтернативных источников информации; нет права на свой внешний вид. Ученика пытаются подогнать под средний образ: набор знаний, представлений, умений, одобряемый внешний облик, стандарт поведения. Складывается и образ учителя массовой школы: ментор, не терпящий возражений, с громким голосом, которому должны безоговорочно подчиняться ученики.

Свой образ школьной действительности конструируется через воспоминания учителей. Это время многие оценивают как «трудное», «противоречивое». В том числе потому, что вопреки изменениям, значительная часть учителей, продолжает преподавать по старым программам и учебникам, игнорируя новые обстоятельства жизни. Л.С. Айзерман приводит эпизоды из реальной практики 1988–1990 гг. Достаточно типичным он называет позицию учителя истории, которая на протяжении всех лет перестройки продолжала защищать политику Сталина во всех ее проявлениях: «В каждом классе есть у Веры Даниловны и свои противники, и с каждым годом их становилось все больше» [4, с. 84]. Причем, она имела поддержку значительной части учителей, не только старшего поколения, даже педагоги более молодые, несмотря на несогласие с

ее политической позицией, «относилась к ней с уважением», и становились на ее защиту в конфликте с учениками и родителями [4, с. 83].

Сохранение традиционных профессиональных позиций в образовательном процессе подтверждают методы обучения, которые использовали в массовой школе. В письме к учителю-новатору С.Н. Лысенковой учитель описывает ситуацию из своей школьной практики: «Заучивание простейших правил достигается огромными моими усилиями и самих ребят на уроке и после него. А потом я расписываюсь в своем бессилии перед родителями и прошу их помочь мне» [152, с. 6]. И таких примеров в практике школы было еще достаточно.

Педагогический корпус массовой школы в этот период еще оставался под сильным влиянием консервативных сил общества. В журнале «Народное образование» за 1990 год были представлены позиции депутатов XXII съезда КПСС, часть которых выступала за допустимость в школьной организации многопартийности, но, большинству делегатов «сложно согласиться с тезисом о деидеологизации школьной жизни». [282, с. 46]. Вопросы, обсуждаемые на съезде, показывают насущные проблемы школы: трудное материальное положение школы, особенно сельской; недостаток методической и художественной литературы в библиотеках; низкий заработок учителей. Съезд обсуждал проблемы национальных школ (в частности, казахских), сельская школа по данным, приведенным в статье, в 10 областях (из 17) в сельских школах нет отопления, канализации, нет условий не только для дифференцированного обучения, но и для обычной работы. Поэт Расул Гамзатов также выступил за необходимость развития национальной школы, которая должна одновременно обеспечивать государственное образование и сохранять национальную (религиозную) культуру [282, с. 51]. Все это показывает, что в указанный период на первый план стали выходить проблемы экономические, социокультурные, а вопросы педагогические, не являлись приоритетными, государство не осознавало их

значимость в процессе построения демократической школы, новой школьной культуры.

Проведенный нами анализ источников, иллюстрирующих повседневную практику массовой школы в 1988–1992 гг., позволяет осуществить сравнительный анализ новых ценностей школьной культуры, нормативно-заданных изменений в образовательном процессе и выделить действия (профессиональной деятельности учителей, нормах поведения и деятельности школьников и позиции семьи), которые демонстрировали в своей деятельности инновационных школы и отдельные педагоги-новаторы (к которым мы относим не только известных педагогов, но и продолжателей идей педагогики сотрудничества). Как показывает таблица 12, действительно, в этот период в советской/российской школе ценности новой школьной культуры, новшества в образовательном процессе (транслируемые нормативными документами) требовали изменений в нормах поведения и деятельности учителей, учеников и родителей. Но в практике массовой школы, как показал результат реконструкции образов школы, в представлениях учеников и учителей, эти нормы только начинают проникать.

Таблица 13 – Сравнительный анализ ценностей школьной культуры и целей и норм профессиональной деятельности педагогов и поведения школьников в 1988 –1992 гг.

<b>Новые ценности школьной культуры</b>	<b>Изменения в образовательном процессе</b>	<b>Нормы профессиональной деятельности</b>	<b>Нормы поведения школьников и позиция родителей</b>
Индивидуальное развитие	<i>Цель образования:</i> пробуждение субъектности в учениках, учителях, управленцах, родителях.	Умение формулировать и отстаивать профессиональную позицию, с учетом мнения учеников и родителей.	Активность в образовании, определение индивидуального заказа образованию

Продолжение таблицы 13.

Новые ценности школьной культуры	Изменения в образовательном процессе	Нормы профессиональной деятельности	Нормы поведения школьников и позиция родителей
Выбор, вариативность	<i>Содержание образования:</i> вводятся элементы дифференциации уже с первой ступени образования; широкая реализация вариативных образовательных программ; выделяются профили обучения; выделяются союзно-республиканская, республиканская и школьная составляющая; деполитизация содержания образования.	Готовность к работе в условиях уровневой дифференциации школ, программ, классов, учеников. Готовность работать в новых форматах и типах образования (репетиторство, дополнительное образование, негосударственные ОУ).	Готовность к постоянному выбору в образовании  Готовность реализовать индивидуальные запросы за счет выбора программ дополнительного образования (в том числе, платных).
Самореализация, самоопределение, прагматизм	<i>Методы, средства образования</i> – расширение самостоятельности общеобразовательных организаций в определении форм организации образовательного процесса, свобода преподавания.	Готовность к непрерывному образованию и педагогическому творчеству в классе.	Освоение умений работать в разных формах, учиться самостоятельно, отбирать полезное и интересное содержание образования
Конкуренция	<i>Формы образования</i> – массовая практика конкурсного отбора в общеобразовательные организации повышенного уровня; стимулирование и поддержка альтернативных, негосударственных, заочных школ, домашнего образования.	Готовность к профессиональной деятельности в условиях конкуренции (между школами, с коллегами)	Готовность к конкуренции и отбору в образовании



Новые ценности школьной культуры	Изменения в образовательном процессе	Нормы профессиональной деятельности	Нормы поведения школьников и позиция родителей
Успешность	<i>Результаты образования</i> – развитие личности, государственные гарантии качества образования.	Отказ от принуждения, поддержка талантливых, критически мыслящих учеников.	Ответственность семьи за результаты образования.
Диалог, свобода слова, открытость	<i>Способы взаимодействия:</i> сотрудничество учеников-учителей-родителей; создание органов ГОУО; единый школьный коллектив: ученики, учителя, родители, члены совета школы.	Сотрудничество с органами ГОУО и родителями.	Навыки командной работы, коммуникации.  Готовность школьников и родителей участвовать в управлении школой.

Таким образом, как показал сравнительный анализ ценностей новой школьной культуры и вышедших в указанный период нормативных документов, они задавали достаточную правовую основу для изменений в образовательном процессе. Педагогическое сообщество получило возможность реализовать оригинальные программы по развитию школ, осуществлять наполнение школьного компонента с учетом запросов школьников и родителей, реализовать повышенный статус учреждения (гимназия, лицей), получили развитие первые практики государственно-общественного управления образованием.

Нормы поведения и познавательной деятельности учащихся также изменились: школьники стали выбирать отдельные факультативы и курсы по выбору, выбирать школу, в зависимости от предлагаемого школой профиля, содержания образования, программ. Но материалы научных (статистических) исследований, показали, что эти возможности реализовались в инновационных школах (к которым мы относим все школы повышенного

уровня, негосударственные учреждения, авторские школы) и в деятельности педагогов-новаторов. Именно в них в указанный период (1988–1992 гг.) произошло изменение норм поведения и деятельности педагогов и учащихся, они стали не только экспериментальной площадкой новых методик и технологий образования, но и образцами новой школьной культуры.

На основе применения методов феноменологии (отражение школьной культуры в сознании учителей и школьников) к корпусу разнообразных источников, мы смогли сделать вывод, что инновационные школы и педагоги-новаторы давали образцы для массовой школе, они повлияли на отдельных членов школьного сообщества, которые стали больше ориентированы на прагматические задачи, связанные со своей дальнейшей профессиональной успешностью (ценности прагматизма); настаивали на праве самовыражения и противопоставления своей позиции (индивидуализм). Но большинство учителей массовой школы продолжали транслировать и развивать ценности советской школьной культуры.

### **2.3 Изменение и содержательное наполнение символического компонента школьной культуры (1992–2000 гг.)**

Если ценностный компонент можно рассматривать в рамках концепций деятельности как мотив деятельности (от ценности – к цели – к мотиву), нормативно-деятельностный компонент регулирует практическое поведение членов школьных сообществ, то какую роль в таком случае играет символический компонент? Важной частью культуры является система социальной коммуникации, ее основу составляет «способность человека к производству, восприятию и дешифровке символов, и обмену информацией в символизированном виде». Школьная культура через символический компонент соединяет сообщества, формирует школьные культурные символы и делает их частью личной культуры его членов. Символическая

функция школьной культуры позволяет фиксировать и транслировать социально значимую информацию, знания, представления, образы, придавая им особую смысловую окрашенность, понятную всем. Она связана с коммуникативной функцией культуры внутри сообщества, так как облегчает коммуникацию участников сообщества, значительная часть которой осуществляется в символических формах посредством обмена жестами, знаками, символами, тайными посланиями.

В социологии используется символический подход, который позволяет исследовать степень «социальной сплоченности, без которой любая общность «рассыпается». Символический подход особенно продуктивен «при изучении образа «упорядоченной повседневности», характерного для массового общественного сознания» [227, с. 88]. Это еще раз подчеркивает правомерность выделения в структуре школьной культуры символического компонента.

Символам передают особый смысл, часто напрямую не связанный с данным феноменом культуры. В 1.1. мы включили в символический компонент школьной культуры ритуалы, церемонии, события, обряды, традиции, мифы, легенды, истории, связанные со школьной жизнью. Все компоненты школьной культуры взаимосвязаны, взаимозависимы и в реальной жизни часто не делимы, проявляются как целое, отражая духовную и материальную сторону жизни школы. Мы уже выделили носители школьной культуры и формы их проявления, которые в большей степени отражают тот или иной компонент школьной культуры, и они в комплексе представлены в школьной повседневности, единство и целостность школьной культуры. Эти носители и формы проявления можно обозначить как узкую трактовку символического компонента школьной культуры.

Философы предлагают более широкое толкование символов культуры. Они относят к ним широкий круг понятий и явлений, которые способствуют

лучшей коммуникации в обществе [273]. Используя метод классификации, мы выделили следующие группы символов и их носители, в зависимости от ведущего источника познания: текстовые и звуковые символы (язык, алфавит, иероглифы, грамматика, топонимика, символические тексты, нарративы, музыка, школьная (детская) литература); визуальные символы (образные символы религии и искусства, геральдика, знаки различия; изобразительные сигналы); ритуальные действия и поведение (праздничные, торжественные ритуалы и обряды; военно-политический церемониал, символическое поведение, этикет, вежливость; символическая жестикация, мимика, позы; ритуальные телодвижения и танцы); символика внешнего облика (одежда, прическа, макияж, украшения, оружие, предметы бытового обихода) человека или группы. В соответствии с данной классификацией мы можем в школьной культуре также выделить эти группы культурных символов, их связь представлена на рисунке.

В группу символов, связанных с текстом (устным и письменным) и звуком можно отнести язык школы, топонимику школьной организации (обозначения мест школьной жизни), школьный словарь, школьный фольклор, школьную (пионерскую) музыку. В группу визуальных символов мы отнесли принятые в школьной культуре изображения (педагогические плакаты, эмблемы, средства оформления школьного пространства). Как набор ритуальных действий и поведения можно назвать различные ритуалы школьной жизни (прием в детские общественные организации; набор праздничных ритуалов и обрядов (начало/окончание учебного года, школьного обучения и др.); символическое поведение (сложившиеся нормы поведения, практика дежурства по школе); школьный этикет; символические

Как набор ритуальных действий и поведения можно назвать различные ритуалы школьной жизни (прием в детские общественные организации; набор праздничных ритуалов и обрядов (начало/окончание учебного года, школьного обучения и др.); символическое поведение (сложившиеся нормы поведения, практика дежурства по школе); школьный этикет; символические жесты (вставать при входе учителя в класс, пионерский салют и др.).

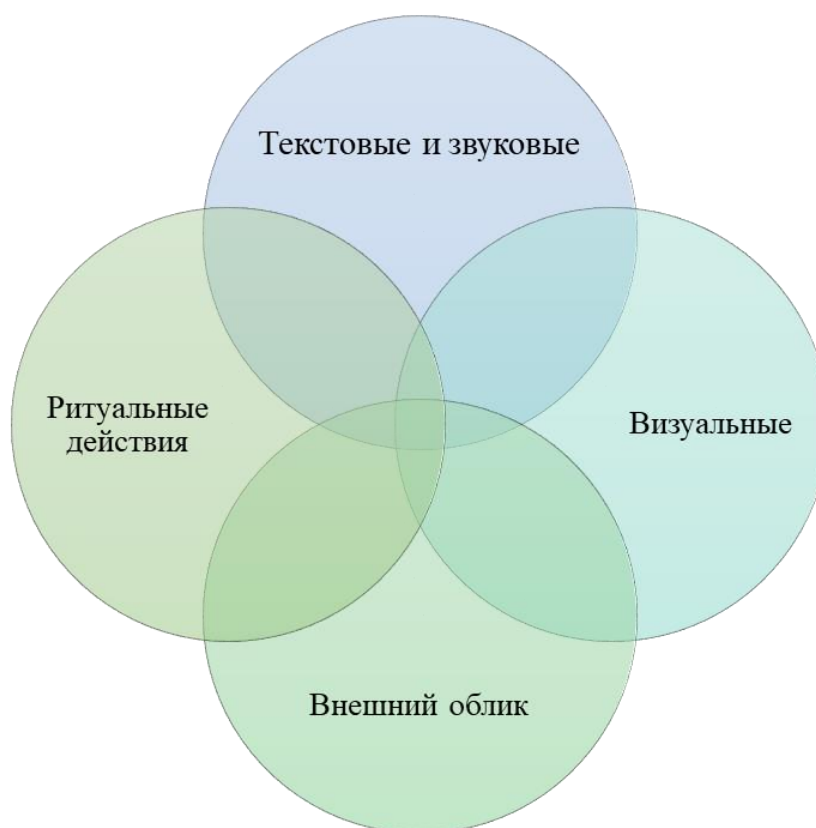


Рис. 4. Группы культурных символов школьной культуры

Еще одна группа это символика внешнего облика (школьная форма, одежда, прическа, макияж, украшения, предметы школьного бытового обихода). Эти символы затрагивают практически все стороны повседневной жизни школьного сообщества. В такой расширительной трактовке, многие символы сохранились в школьной культуре до настоящего времени. На рисунке четыре группы символов имеют область пересечения, в нее

попадают наиболее сильные с точки зрения культурного влияния символические действия, например, ритуал прием в пионеры.

В нем соединялись сразу все группы символов, тогда эмоциональное воздействие происходило через все каналы восприятия: текст клятвы, гимн государства и пионерский гимн «Взвейтесь кострами», строгая последовательность и ритмический рисунок действия, временной эшелон ритуала (сроки, место проведения), внешний облик (парадная форма пионеров пионерский галстук, значок, пилотки). Для приобщения к ритуалу школьники, должны были демонстрировать хорошее поведение и учебу. Все это вместе и создавало значительный эмоциональный эффект ритуала, для большинства его участников становилось ярким воспоминанием всей жизни.

Таким образом, перед нами стоит задача, выявить, как менялись данные группы символов школьной культуры в 1992–2000 гг., как этот процесс происходил, какие из символов перестали быть частью школьной культуры, какие из них продолжали использоваться. Этот этап генезиса школьной культуры мы назвали символическим, так как, именно разрушение старых символов и попытки создания новых, составляли основное наполнение данного периода.

Мы уже обосновали тезис, что школьная культура лучше всего проявляется в повседневной жизни школьного сообщества. Символы школьной культуры в повседневности можно обнаружить через объекты духовной и материальной культуры, члены сообщества наделяют их символическим (сакральным) значением. Основным поставщиком символизма в советской школе были общественные организации, и, прежде всего, пионерская организация, так как большую часть школьной жизни ученик был пионером. В пионерской организации присутствовали все группы символов. В параграфе 1.2 мы описали модельную основу советской школьной культуры, которая в рамках нашего исследования будет играть роль рамки для сравнения.

Анализируя специфику советской школьной культуры, мы указывали, что к середине 1980-х гг. в советской школьной повседневности стало реальностью слияние воспитательной деятельности пионерской организации и школьного воспитания. Поэтому практически весь арсенал символов школьной культуры составляли символы детских и юношеских организаций (октябрят, пионеры, комсомольцы). Все символы пионерской организации мы разделили на такие же группы. Текстовые и звуковые символы (текст устава, клятвы, законов пионеров, пионерский призыв, гимн пионеров, особые звуки горна и барабана). Визуальные символы (пионерский галстук, значок, пионерские плакаты). Ритуальные действия (прием в пионеры, клятва, пионерское приветствие, торжественные линейки, пионерские сборы и др.). Символы внешнего вида членов организации (пионерская форма). Эти символы стали не только символами пионерской организации, но и символами всей советской школьной культуры.

Можно согласиться с исследователями, которые отмечают позитивную роль пионерской организации. Созданная в СССР система разновозрастных общественных объединений давала «возможность использовать групповые механизмы подкрепления для формирования у учащихся социально приемлемого и культуросообразного поведения; превратить ученический коллектив в тренинговое пространство, где усваиваемые культурные модели применялись на практике; распространить педагогический контроль на внеклассное пространство [169].

Изменение символического компонента стало особенно явно происходить после самороспуска в 1990 году Всесоюзной пионерской организации. В собранных нами интервью об этом вспоминал пионер конца 1989–1991 гг., «пионерский галстук уже надевался не с такой гордостью как значок октябренька. А осенью 1991-го его больше одевать не пришлось...» [Муж. 45 лет].

Нами был проведен анализ материалов сайтов детских организаций, созданных в указанный период, исследовательских материалов, который позволил выделить основные этапы оформления организации. Уже в 1990 году на слете в Артеке принимается решение о создании международной организации детей и взрослых «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО– ФДО СССР), они продолжали работать в школах с тем же набором символов и ритуалов. Для обоснования новой модели организации, в 1991 г. разрабатывается и принимается Концепция социализации личности ребенка в условиях деятельности самостоятельного союза пионерских и детских организаций. В указанный период в развитии детского движения наступил новый этап, связанный с созданием различных региональных объединений. Быстрее всего происходило переформирование пионерской организации, они вернулись на базу внешкольных учреждений. Типичный пример Курской области, где «в декабре 1990 г. был создан Союз пионерских организаций Курской области, который в результате взаимодействия с детскими общественными организациями превратился в общественное, добровольное объединение детей, подростков, взрослых – «Союз детских (пионерских) объединений Курской области» [252]. Региональные союзы вошли в СПО – ФДО.

В результате изучения содержания деятельности новой организации, особенность первого этапа деятельности правопреемника пионерии в том, что в массовой школе пионерских организаций не было. Это подтверждали и наши респонденты: «Я в пионерах проходила года 2, и потом перестройка, убрали пионеров, это конечно, огорчило. Там уже дальше сам по себе, учителя сами по себе, уже интересного ничего не происходило» [Жен. 44 года].

В массовой школе в этот период 1992–2000 гг. происходит отказ от старых и создание новых символов школьной культуры. На эти процессы оказали влияние внешние факторы (особенности переходного периода и



мировоззрение советского человека). Именно эти факторы, при всей своей глобальности и устойчивости, создавали риски в реализации реформы образования, становлении новой школьной культуры. Эта группа факторов влияла на школьную культуру, но и сама школьная культура участвовала в формировании общественных ценностей, норм, символов этого времени.

Быстрее всего из школьной жизни ушли формальные тексты пионерской организации, которые были значимы именно с символической точки зрения: устав, законы пионеров Советского союза, торжественное обещание. Эти символические тексты имели, как пишут исследователи «особый семиотический статус» среди всей пионерской словесности. Им присваивалось значение не просто уставных текстов, а текстов, наделенных повышенным (сакральным) смыслом, текстов, скрепляющих организацию в единое целое и являющихся залогом ее существования [147].

Исследование материалов СМИ, психолого-педагогической литературы того времени показывает, что в школьном образовании в 1990 гг. ситуация была противоречивой, с одной стороны, наблюдался рост асоциальных явлений в детской и молодежной среде (ранний алкоголизм, наркомания, преступность и др.). Кроме того, как отмечают исследователи, в республиканских газетах Тувы после 1992 года поднимались разные вопросы образовательной повестки: «усиление роли родного языка, система билингвизма в школах Тувы, обеспечение образовательных учреждений учебно-методической литературой и компьютерной техникой, поднятие престижа учительской профессии, улучшение качества образования, инновационная и экспериментальная деятельность школ в новых условиях» [188]. Еще больше было статей о плохой материальной жизни школ и учителей (вопросы текущего и капитального ремонта школ, подготовки образовательных учреждений к отопительному сезону, состоянию школьных библиотек и спортивных площадок, о трудном материальном положении городских учителей, забастовка учителей и др.). О необходимости создания,

переформатирования массовой детской организации региональная газета не писала, что отражало не столько авторскую позицию, сколько общественное настроение.

Новое руководство российского образования (после отставки Э.Д. Днепров) пыталось решить ряд социально-педагогических проблем за счет реставрации старых и создания новых практик коллективного воспитания. В решении коллегии Министерства образования России от 14 апреля 1993 г. было зафиксировано, что «Органам управления образования рекомендовалось оказание материальной и финансовой поддержки детским организациям, проведение по отношению к ним льготной налоговой политики, предоставление права пользоваться помещениями школ, внешкольных учреждений, клубами, дворцами и домами культуры... бесплатно или на льготных условиях» [255]. В 1995 году приняты два федеральных закона: «Об общественных объединениях» (№ 82-ФЗ от 19 мая 1995 г.) и «О государственной поддержке молодежных и детских объединений» (№ 98-ФЗ от 28 июня 1995 г.) [180; 181]. В результате этого, за короткий период в России выросло число детских и молодежных объединений и организаций различной направленности. Исследователи приводят данные, что за два года после выхода закона, было создано 66 общероссийских общественных объединений, в начале 1997 г. в России было зарегистрировано 96 общероссийских и более 500 региональных общественных объединений, в 2002 г. – 79 общероссийских и международных общественных объединений [130]. Еще больше в это период было незарегистрированных общественных объединений. В официальной статистике приводятся данные, что около 27 % действующих общественных объединений имели государственную регистрацию в органах юстиции [200, с 122]. Т.е. почти 70% объединений не имели официального статуса, поэтому среди этих организаций были группы асоциальной направленности (криминогенного, националистического характера).

Для стимулирования процесса государственной регистрации, было принято решение, что право участвовать в конкурсах, грантах, получать финансовую поддержку, получают только те организации, которые были включены в Федеральный и региональные реестры. В Федеральный реестр общественных организаций в 1997 г. было включено 48, в 1999 г. – 41, в 2002 г. – 57, в 2004 г. – 58 организаций [254]. Характеризуя деятельность подобных детских объединений, Р.В. Литвак выделила их особенности: «многообразие, добровольность выбора ребенком, в соответствии с индивидуальными особенностями» [148, с. 16].

Но эти особенности порождали риски, так как незначительная часть организаций была на базе школ, поэтому педагогический контроль был не всегда. Но при этом, новые организации влияли на школьную культуру через членов школьных сообществ, которые несли в свои учреждения новые символы и идеи. Особенность большинства созданных в 1990 гг. детских объединений была в их статусе, большая часть их были объединениями, которые в отличие от детских организаций, могли не иметь устав и критерии четкого членства. Р.А. Литвак называет в своем исследовании несколько крупных региональных организаций, которые были созданы в указанный период: Союз пионерских организаций, Русский союз скаутов в Новгороде, Омский скаутский центр «Сибирь», детская организация «Казачки» в Челябинской области. Часть этих организаций присоединились к СПО-ФДО.

Мы провели анализ материалов о деятельности наиболее крупных организаций, которые были созданы в указанный период. Цель анализа состоит в описании выделенных выше групп символов, определении масштабов их влияния на изменение символического компонента российской школьной культуры.

В деятельности детских организаций, которые входили в СПО-ФДО, постарались учесть негативный опыт Всесоюзной пионерской организации. Сохранив формальное объединение, отказались от единого набора символов,

в том числе от одного названия. Руководители организации приводят список наиболее крупных участников, всего она объединила 64 субъекта, имевших отличия даже в названиях: российская детская организация «Юная Россия»; детские организации стран СНГ: «Союз детей Азербайджана», Белорусская республиканская пионерская организация, Союз детских и юношеских организаций Кыргызской республики, «Уйс (Надежда)» - детская организация республики Армения. Региональные детские организации и объединения: Томский Хобби-центр, Тамбовский Союз подростков «Юные Россы», детская организация Москвы «Радуга», Союз детских организаций Новосибирской области и др. Организации республик России: «Родники Удмуртии», «Пионеры Башкирии», «Эр вий» республики Марий-Эл, «Алые паруса» Хакассии и др.; Профильные организации различного уровня: Молодежная Морская Лига, Движение юных патриотов, Союз подростковых клубов десантного профиля, Лига малой прессы, Федерация юношеских спортивных объединений [43].

Международной организацией СПО-ФДО объявлялись широкие рамки для приема региональных структуру в организацию: они могли располагаться как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования, в клубах. Руководители этого движения попытались ввести разнообразие и в практику работы. Как отмечает один из участников данной организации: «детское движение в 90-е гг. XX в. стало соответствовать разнообразным детским, подростковым интересам, способствовать воспитанию детей, включению их в общественные отношения, социализации личности ребенка» [130, с. 205]. Мы можем также подтвердить, на основе анализа текстов устава и других нормативных документов, что главным в их деятельности был принцип добровольности, у ребенка был выбор видов деятельности, программ. Но при этом, членство в организации было коллективным. Один ученик не мог стать членом СПО-ФДО.

В качестве доминирующей, заявлялась идея гармонизации общественных потребностей и интересов каждой личности. Также широко формулировали цель деятельности: «формирование у членов организации готовности: к цивилизованным экономическим отношениям; к политическим отношениям на основе норм демократической культуры; к отношениям в духовной сфере на базе общечеловеческих ценностей [43, с. 4-5].

Нами был проведен анализ текста Устава общественной организации «Союз пионерских и детских организаций «Золотой ключик» Павловского района Нижегородской области. Основные положения устава были приняты на шестом районном пионерском слете 19 мая 1992 года. Как часть СПО-ФДО, они разделяли ее символы и идеи. Союз также сохранил традиции и ритуалы пионерской организации (изменив содержание символических текстов). Целью анализа было выявление опорных слов, понятий, вокруг которых строилась их деятельность. Этой целью был осуществлен морфологический анализ, были выделены три группы: существительные, глаголы и прилагательные. Имя существительное в данном анализе обозначает предмет (организация и ее члены); глаголы означают действие или состояние (в нашем случае функции организации, ее деятельность), прилагательные характеризуют качество, признак или принадлежность (характеристика организации и ее членов). Такой лингвистический анализ текста нам поможет выделить сходство/ отличие этой организации от своего предшественника (Приложение 10).

Если сравнить материалы таблицы и символический компонент советской школьной культуры, символических текстов Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина, выявляется полное сходство организаций по прилагательным (признакам); есть практически полное сходство в глагольных формах (значит, и в деятельности). Не совпадает группа слов-существительных. Так как предполагает возможность разновозрастного объединения, детско-взрослое сообщество, и допускает

разные названия структурных единиц организации (отряд или бригада). Есть отличия и в ценностях, которые заявлены в тексте устава, в четырех законах организации (появилось добро и милосердие). Но особенно показательным является полное совпадение в символах с пионерской организацией. И принимая во внимание, что символический компонент демонстрирует сплоченность организации, это подтверждает ее близость Всесоюзной пионерской организации, а, значит, советской школьной культуре.

В группу текстовых символов мы отнесли гимн новой организации. В нем, несмотря на новый текст, можно опять увидеть сходные темы, словарные и смысловые совпадения с гимном пионеров: используется не я, а «мы»; звучат призывы к борьбе; члены организации заявляют о готовности отдать жизнь за общее дело. Происходит повторение ключевых слов из прежних сакральных текстов пионеров: товарищ, смело. Но, если в гимне пионеров Советского Союза все это сопровождалось преемственностью с молодежной организацией («выступаем за комсомолом»), была уверенность в светлом будущем, звучал призыв пионеров, то в новом гимне представлен набор малопонятных и нелогичных заявлений, которые сложно построить подростку в ясную перспективу. Еще одна проблема нового гимна в неоригинальной мелодии, что создает ощущение самодеятельности. Поэтому такой гимн можно только по формальным основаниям отнести к символам организации, а назвать его настоящим символом школьной культуры своего времени, невозможно.

Таким образом, организации, которые вошли в СПО-ФДО были обозначены как преемники пионерской организации, произошло изменение в нормативных элементах текстовых символов: определены новые цели, задачи, законы, которые сохранялись только в текстах и мало влияли на содержание деятельности организаций. Важнее для общественного сознания и членов школьных сообществ, было сохранение символов и ритуалов пионерской организации. Эти символы в условиях отсутствия прямого

административного ресурса, отказа от массовости и всеобщности организации, для школьников, родителей и учителей указывали на поворот к советской школьной культуре, советскому прошлому, к которому общество уже не хотело возвращаться. Отказавшись от идеологического призыва: «Пионеры, за дело коммунистической партии, будьте готовы!», в качестве девиза новой организации вынесли слова: «За родину, добро и справедливость!». Но этот призыв утратил сакральность, эти слова не могли стать символом жизни современных подростков.

Значительную популярность в этот период имели две организации, которые сразу объявили о продолжении дореволюционного опыта, это скаутские и казачьи организации. Скаутские организации, развитие которых не прекращалось за рубежом, стали продвигать свои идеи в СССР с начала 1990-х гг. Именно в 1990 году была зарегистрирована первая скаутская организация, при активной поддержке и помощи международной ассоциации скаутов. Особенность всех скаутских организаций в стремлении к федеративному устройству. В указанный период были созданы несколько скаутских организаций: Национальная организация витязей; Братство православных следопытов; Организация Российских юных разведчиков и др. Анализ материалов сайта скаутов-разведчиков в России, позволил через содержание их деятельности и анализ символических текстов, выделить символы организации [10; Интернет-источники]. К группе визуальных символов можно отнести эмблему скаутской организации, на ней изображен Георгий Победоносец с копьем, крестом и на коне, на фоне традиционной скаутской лилии. К числу визуальных символов можно отнести форму членов организации, галстук, которые имеет особый способ соединения, головные уборы. Внешний облик скаутов связан с их названием – разведчики, по замыслу их создателя, бывшего военного, это резерв армии. Поэтому форма военизированного покроя.

Представленная на сайте хроника событий 1990–1998 гг. дает представление о разнообразии деятельности скаутских организаций, которые в этот период активно создавались при финансовой и методической поддержке зарубежных скаутских организаций. В этот период сложились основные формы деятельности: организация лагерей, издание журнала, газеты, проведение съездов, курсов для начальников скаутских организаций и др. С первых лет существования организация выступала как площадка религиозного воспитания, поэтому ее члены участвовали в перенесении мощей Серафима Саровского, совершали паломнические поездки, молебны. В организациях использовали набор ритуальных практик: костры, пение песен, прием новых членов и др. Такой массовой как пионерская, организация она не стала, но в период 1990–1998 гг. в ней состояло до 30000 членов (детей и взрослых) [10; Интернет-источники]. С самого начала деятельности организации она активно проводила идеи православного воспитания.

Нами были изучены материалы нескольких сайтов федеральных и региональных скаутских организаций. На главном сайте организации представлены нормативные документы. В уставе Организации российских юных разведчиков (ОРЮР) определена цель: «внешкольное общественное воспитание российских детей и молодежи в национальном и религиозном духе, дополняющее воспитательную деятельность семьи и школы и развитие разведчества в России». Выделены основы идеологии (христианское миропонимание; приверженность к историческим ценностям российской культуры и государственности; служение России и делу борьбы с мировым злом) [10; Интернет-источники].

На сайте скаутских организаций Татарстана представлена история организации, основные символы: устав, призыв, девиз организации. Несмотря на современные методы и подходы, в организации сохраняют скаутскую риторику, словарь скаута: у всех членов организации (и взрослых



тоже) есть лесные прозвища, скауты проходят испытания, не меняют текст гимна российских скаутов 1915 года. В гимне скаутов также есть призывы к борьбе, готовность стойко переносить испытания, помогать товарищу, попавшему в беду, верить в Бога. Как мы видим, скаутские организации также пытались сохранить верность символам, созданным в начале XX века: В текстах организации используется и второе название наименование (разведчики), не меняется скаутская форма, приемы работы (походы, лагеря, игры, помощь бедным и обездоленным), особые праздники, ритуалы (костер, особая форма круга, совместная молитва, пение русских песен и др.). Существует особые названия для членов организации, в зависимости от пола и возраста (волчата и белочки; разведчики и разведчицы; старшие разведчики и старшие разведчицы; витязи, дружинницы и руководители), каждая группа проходит свой ритуал приема в организацию, перехода на новую ступень, все дают соответствующее Обещание. Таким образом, скаутские организации, несмотря на верность традициям, предлагали школьникам 1990–2000 гг. новые (для современных поколений членов школьного сообщества) символы, методы и символы скаутского воспитания. Эти символы прошлого для подростков постсоветской России были новыми. Поэтому, несмотря на то, что эти символы также далеки были от современности (общечеловеческие ценности, гражданственность, религиозное воспитание, физическая подготовка, навыки выживания и др.), значительная часть молодежи и взрослых стала их поддерживать. Но значительно повлиять на массовую школу скауты не могли. Прежде всего, потому, что базировались чаще всего не в школах; государство, не запрещая деятельность скаутов, не оказывало им серьезной финансовой и организационной поддержки.

Еще одной массовой организацией, направленной на реконструкцию традиций и актуализацию забытых практик воспитания, стало казачество. Эти организации стали появляться после выхода 16 июля 1992 г. Постановления Верховного Совета Российской Федерации «О реабилитации

казачества». По данным РИА Новости в 2010 году «В России действовало 24 казачьих кадетских корпуса, более тысячи казачьих классов в общеобразовательных учреждениях, в которых учатся более 40 тысяч воспитанников. Кроме того, в стране существуют 150 военно-патриотических и военно-спортивных клубов и более 500 казачьих фольклорных ансамблей» [97]. В разных регионах традиционного проживания представителей казачьего субэтноса, разрабатывались проекты региональных (казачьих) компонентов в системе образования, концепции казачьего образования.

Исследователи практик казачества, на основе изучения теории и практики разработали «Педагогику казачества» как особую систему воспитания. Ее цель определяют как «формирование совершенного образа человека российской национальной культуры, носителя социально-значимых ценностей и идеалов культуры казачества»; воспитание свободной и самодостаточной личности, ответственной перед Богом и казачьим обществом (миром). Сформулированы принципы казачьего воспитания: «историко- и культуросообразности, традиционности, патриотизма, природосообразности, личностного подхода, народности, содружества-соборности, духовности» [151, с. 14]. В отличие от скаутских организаций, казачьи объединения практически сразу были поддержаны государством, особенно на уровне регионов, где традиционно проживали представители этой группы. Так, в 1993 году малый Совет Краснодарского краевого совета народных депутатов, принял «Основные направления Краевой комплексной программы возрождения кубанского казачества», в которой предусматривалось создание учебных заведений, подготовка и издание учебных пособий, материалов по краеведению, истории и культуре казачества и православию, разработка программ и введение их в средних учебных заведениях края в дополнение к базовым [216]. О.В. Рвачева выделили массовые практики 1990-х гг.: «создание военно-патриотических клубов и воскресных школ, кадетских казачьих классов [216]. Особенностью

казачьих организаций и учебных заведений этой направленности была тесная связь со взрослыми объединениями казачества. В результате апробации разных форм казачьего образования, получили наибольшее развитие: классы казачьей направленности, казачьи школы и лицеи, казачьи училища начального профессионального образования, молодежных военно-патриотические казачьих клубы и кружки, кадетские казачьи корпуса. Казачество во всех образовательных институтах сохраняет свою внешнюю атрибутику (военизированная форма, оружие). В 2015 году около 450 образовательных организаций Волгоградской, Ростовской областей реализуют казачий компонент.

Таким образом, наиболее массовые детские организации, созданные в 1990–2000 годы, были попыткой реставрации прошлых практик коллективного воспитания. Продолжая реализацию идей демократизации и деполитизации (декоммунизации) школы, государство отказалось от очевидной поддержки какой-то из организаций, определив в законе 1992 года приоритетность свободы выбора ребенка и его семьи. Анализ разных носителей символического компонента культуры этих организаций показал, что в их текстах провозглашались демократические нормы и общечеловеческие ценности (добровольность, самоуправление, свобода слова и др.), обозначались религиозные (или светские) основы воспитания. Но, как показал анализ их деятельности, эти тексты (особенно пионерских организаций) утратили свой сакральный, символический смысл. Все организации сохраняли визуальные символы своих предшественников. Отличие состояло в том, что если символы скаутских и казачьих организаций были незнакомыми (и поэтому сакральными) для детей и взрослых в 1990-х гг., то символы пионерской организации олицетворяли советское прошлое, в которое активная часть населения уже не хотела возвращаться. Даже эти, самые массовые в указанный период организации, не смогли занять место пионерской организации (по численности, государственной поддержке,

административному ресурсу), претендовать на роль символов новой школьной культуры. Но они, несомненно, повлияли на динамизм и подвижность символического компонента школьной культуры, который в 1990-2000 гг. обрел вариативность и гибкость. Поэтому в символы школьной культуры этого времени можно включать символы всех этих организаций, а кроме того, еще множество молодежных субкультур, которые имели как социальную, так и асоциальную направленность.

## Выводы по 2 главе

В результате реализации разработанной нами методологической программы, была применена традиционная для историко-педагогических исследований логика генетического, последовательного анализа в рамках, выделенных в первой главе этапов развития школьной культуры. Как показал проведенный анализ всего комплекса источников (эго-источников, материалов СМИ, учебно-методической литературы, художественной литературы, кинофильмов) в исследуемый период переосмысление ценностных основ школьного образования и педагогической деятельности происходило под влиянием внешних (демократизация общества, гласность) и внутренних (идеи гуманизации образования, педагогики сотрудничества) факторов. Процесс формирования новой системы ценностей происходил в условиях жестких противоречий и конфликтов, разворачивающихся в школьной повседневности.

Источником противоречий были две группы школьного сообщества: первую группу составлял основной корпус педагогического сообщества, опытные учителя. Именно они во второй половине 1980-х–1988 г. в своей повседневной деятельности оставались носителями гуманистических по своей природе, ценностей советской школьной культуры: вера в светлое будущее (коммунизм), любовь к социалистической Родине, дружественным народам, труд, общественный долг, коллективизм и товарищеская взаимопомощь. Эти гуманистические по природе ценности реализовывались в массовой школе методами традиционной педагогики, базировались на искренней убежденности педагогов в своей правоте и справедливости; на завышенной профессиональной самооценке; критичности к новым изменениям в обществе и образовании.

Вторую группу составили «молодые педагоги» и старшеклассники, которые быстро улавливали, присваивали и транслировали в школе новые ценности, принципы и методы образования. В результате постепенно

происходило изменение в периферийном уровне ценностей школьной культуры, который как более динамичный в силу подверженности влиянию внешних факторов, разрушал сложившиеся стереотипы массовой школьной культуры и утверждал ценности: индивидуализма, развития, выбора, вариативности, конкуренции, прагматизма, самореализации, открытости, диалога. Изменения аксиологического компонента школьной культуры стали происходить изменения в нормативном и символическом компоненте.

Как показал сравнительный анализ ценностей новой школьной культуры и вышедших в указанный период нормативных документов, они задавали достаточную правовую основу для изменений в образовательном процессе. Педагогическое сообщество получило возможность реализовать оригинальные программы по развитию школ, осуществлять наполнение школьного компонента с учетом запросов школьников и родителей, реализовать повышенный статус учреждения (гимназия, лицей), получили развитие первые практики государственно-общественного управления образованием.

Нормы поведения и познавательной деятельности учащихся также изменились: школьники стали выбирать отдельные факультативы и курсы по выбору, выбирать школу, в зависимости от предлагаемого школой профиля, содержания образования, программ. Но материалы научных (статистических) исследований, показали, что эти возможности реализовались в инновационных школах (к которым мы относим все школы повышенного уровня, негосударственные учреждения, авторские школы) и в деятельности педагогов-новаторов. Именно в них в 1988–1992 гг. произошло изменение норм поведения и деятельности педагогов и учащихся, они стали не только экспериментальной площадкой новых методик и технологий образования, но и образцами новой школьной культуры.

На основе применения методов феноменологии (отражение школьной культуры в сознании учителей и школьников) к корпусу разнообразных

источников, мы смогли сделать вывод, что инновационные школы и педагоги-новаторы давали образцы для массовой школы, они повлияли на отдельных членов школьного сообщества, которые стали больше ориентированы на прагматические задачи, связанные со своей дальнейшей профессиональной успешностью (ценности прагматизма); настаивали на праве самовыражения и противопоставления своей позиции (индивидуализм). Но большинство учителей массовой школы продолжали транслировать и развивать ценности советской школьной культуры.

На последнем символическом этапе происходил поиск новых символов школьной культуры. Как показал ретроспективный анализ, наиболее массовые детские организации, созданные в 1990-е–2000 годы, были попыткой реставрации прошлых практик коллективного воспитания. Продолжая реализацию идей демократизации и деполитизации (декоммунизации) школы, государство отказалось от очевидной поддержки какой-то из организаций, определив в законе 1992 года приоритетность свободы выбора ребенка и его семьи. Анализ разных носителей символического компонента культуры этих организаций показал, что в их текстах провозглашались демократические нормы и общечеловеческие ценности (добровольность, самоуправление, свобода слова и др.), обозначались религиозные (или светские) основы воспитания. Но, как показал анализ их деятельности, эти тексты (особенно пионерских организаций) утратили свой сакральный, символический смысл. Все организации сохраняли визуальные символы своих предшественников. Отличие состояло в том, что если символы скаутских и казачьих организаций были незнакомыми (и поэтому сакральными) для детей и взрослых в 1990-х гг., то символы пионерской организации олицетворяли советское прошлое, в которое активная часть населения уже не хотела возвращаться. Даже эти, самые массовые в указанный период организации, не смогли занять место пионерской организации (по численности, государственной поддержке,

административному ресурсу), претендовать на роль символов новой школьной культуры. Но они, несомненно, повлияли на динамизм и подвижность символического компонента школьной культуры, который в 1990-2000 гг. обрел вариативность и гибкость. Поэтому в символы школьной культуры этого времени можно включать символы всех этих организаций, а кроме того, еще множество молодежных субкультур, которые имели как социальную, так и асоциальную направленность.



## Заключение

Существующий в общественном и научном пространстве интерес к отечественной истории актуализирует обращение к изучению истории образования, в том числе, с целью поиска оптимальных путей выхода из кризиса школьного образования. Проведенный анализ исследовательских материалов выявил отсутствие специальных работ, посвященных такому важному периоду как вторая половина 1980-х–2000 гг., в контексте формирования российской школьной культуры. Исследовательские лакуны, спорные и неоднозначные результаты этого периода российской истории, ставят вопрос о необходимости осуществления комплексного историко-педагогического анализа данного процесса.

Проведенный сравнительный анализ культурологических, социологических, педагогических и психологических концепций, позволил выделить содержательное наполнение, структуру и функции школьной культуры. Определено, что школьная культура является междисциплинарным феноменом, изменяющимся под воздействием социокультурных (внешних) и педагогических (внутренних) факторов. Она представляет собой образ повседневной жизнедеятельности школьного сообщества, отражающий деятельность, поведение, коммуникации обучающихся, педагогов, родителей. Проведенный контент-анализ определений, структурных компонентов понятия «культура школы», их сравнение и систематизация, позволили выделить три компонента школьной культуры: аксиологический (ценности школьного сообщества), нормативно-деятельностный (нормы поведения и деятельности членов сообщества), символический (символы школьной культуры).

Анализ трудов исследователей школьной культуры, концепций истории повседневности, позволил определить источники изучения школьной культуры: носители (предметы, коммуникации, процессы, действия, знаки, символы) и соответствующие артефактах (язык школы,

нормативные документы, школьные здания, школьная форма, учебные тексты, школьный фольклор и др.) которые в большей степени отражают тот или иной компонент школьной культуры.

Проведенный сравнительный анализ функций культуры, использование метода аналогии, позволило определить функции школьной культуры: аксиологическую (ценностную), нормативную (регулятивную), коммуникативную, символическую, интегративную.

Проведенный анализ документов законодательных актов и нормативных документов определить характеристики компонентов советской школьной культуры, социокультурные факторы и этапы ее трансформации во второй половине 1980-х–2000 гг.

Определено, что к началу исследуемого периода в советской школьной культуры *аксиологический компонент* включал ценности (вера в светлое будущее (коммунизм), любовь к социалистической Родине, дружественным народам, труд, общественный долг, коллективизм и товарищеская взаимопомощь). *нормативно-деятельностный* компонент составляли нормы поведения для учащихся (добросовестное выполнение требований учителя и администрации, подчинение требованиям школьного самоуправления, обязательное ношение школьной формы установленного образца, ограничения во внешнем облике) и нормы профессиональной деятельности учителей; *в символический компонент* входили символические тексты (торжественное обещание, законы пионеров, Торжественное обещание, призыв), визуальные символы (знаки и эмблемы детских и молодежных общественных организаций), ритуалы (прием в пионеры, торжественные акты); внешний облик школьников и учителей (школьная, пионерская форма, дресс-код педагогов).

Определены две группы факторов (особенности переходного периода и мировоззрение советского человека), которые повлияли на запуск и специфику изменений, но, одновременно, создавали риски формирования

русской школьной культуры. Применение в работе метода периодизации, на основе учета внешних (социокультурных, политических, экономических) и внутренних (теоретических и практических) факторов, определяющих последовательность изменения в компонентах школьной культуры. Название этапов указывает на основной компонент школьной культуры, который претерпел наиболее сильные трансформации: на аксиологическом (вторая половина 1980-х–1988 гг.) были сформулированы философско-методологические принципы социальных реформ, изменений в школьном образовании, они повлияли на изменения в ценностном компоненте школьной культуры. На нормативном этапе (1988–1992 гг.) были приняты документы, учебно-методические решения, которые повлияли на нормы и правила взаимодействия членов школьного сообщества. На символическом этапе (1992–2000 гг.) в массовой школе произошел отказ от символов советской школьной культуры, в образовательном пространстве происходила конкуренция символов детских и молодежных организаций, субкультур.

Разработана программа ретроспективного исследования генезиса русской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.: определена логика, принципы, на основе которых осуществлено осмысление и оценка генезиса русской школьной культуры в обозначенный период. Исходя из социокультурной природы школьной культуры, исторического ракурса исследования, основными принципами реализации исследовательской программы определены междисциплинарность (обращение к теориям, концепциям и методам гуманитарных наук в процессе всего исследования для решения цели диссертационного проекта) и историзм, который предполагает проведение одновременного логического и исторического исследования, осуществление исследования в конкретно-исторических условиях и связях.

На основе концепции С.Б. Бобрышова, обоснован методологический каркас программы, включающий три группы подходов: общенаучный

системный подход, дополненный синергетическим; парадигмальный социокультурный подход, который предполагает рассмотрение школьной культуры в двух контекстах – социальном и культурном. Важным этапом исследования была адаптация к задачам исследования «воронки причинности» А. Кэмпбелла, которая позволила осуществить ретроспективное исследование, выделить совокупность внутренних и внешних факторов, которые повлияли на генезис российской школьной культуры. В группу (инструментальных) подходов в исследовательской программе включены несколько междисциплинарных теорий и методов, каждый из которых применяется для решения частных задач: методы истории повседневности; техник герменевтики; культурологический (или культурный) анализ; методы устной истории (опросы, интервью, биографии).

В результате реализации разработанной исследовательской программы, было определено содержание и специфика генезиса компонентов российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.

Как показал проведенный анализ всего комплекса источников (эго-источников, материалов СМИ, учебно-методической литературы, художественной литературы, кинофильмов) в первый период происходило переосмысление ценностных основ школьного образования и педагогической деятельности, на что влияли внешние (демократизация общества, гласность) и внутренние (идеи гуманизации образования, педагогики сотрудничества) факторов.

Применение герменевтического анализа к текстам воспоминаний о школьной жизни (142 текста); анализ учебно-методических материалов (учебно-методического комплекта «Литературное чтение» Г.Н.Кудиной и З.Н. Новлянской); качественный анализ названий и содержания газеты «Пионерская правда», анализ художественные произведения и фильмов о школьниках и школе второй половины 1980-х – начала 1990 гг. позволили зафиксировать постепенный отход в школьной повседневности от ценностей

советской школьной культуры, выделить противоречивость процесса и носителей новых ценностей. Определено: источником противоречий были две группы школьного сообщества: первую группу составлял основной корпус педагогов, опытные учителя., которые в своей повседневной деятельности оставались носителями гуманистических по своей природе, ценностей советской школьной культуры. Эти ценности реализовывались в массовой школе методами традиционной педагогики, базировались на искренней убеждённости педагогов в своей правоте и справедливости; на завышенной профессиональной самооценке; критичности к новым изменениям в обществе и образовании.

Вторую группу составили молодые педагоги» и старшеклассники, которые быстро улавливали, присваивали и транслировали в школе новые ценности, принципы и методы образования. В результате постепенно происходило изменение в периферийном уровне ценностей школьной культуры, который как более динамичный в силу подверженности влиянию внешних факторов, разрушал сложившиеся стереотипы массовой школьной культуры и утверждал ценности: индивидуализма, развития, выбора, вариативности, конкуренции, прагматизма, самореализации, открытости, диалога. Изменения аксиологического компонента школьной культуры стали происходить изменения в нормативном и символическом компоненте.

Анализ генезиса школьной культуры на втором этапе показа, что нормативные документы, вышедшие в указанный период, закрепили новые ценности школьной культуры, вводили новый тип управления (государственно-общественное управление), которое было условием и следствием развития новых способов взаимодействия между родителями и школой (сотрудничество), возможность выбора для школ и педагогов. Но на фоне сокращения финансирования образования, роста отсева из школы, дифференциации школ, произошло снижение статуса школы как института трансляции культуры. В результате чего в инновационных школах (к

которым в работе отнесены школы повышенного уровня, негосударственные учреждения, авторские школы), значительно раньше, чем в массовых, произошло изменение норм поведения и деятельности педагогов и учащихся, они стали не только экспериментальной площадкой новых методик и технологий образования, но и формирования новой школьной культуры. Внутренними факторами изменений в образовательном процессе стали идеи педагогики сотрудничества. Сравнение образов школы в работах А.Н. Тубельского, В.А. Караковского, С. Соловейчика, И.Д. Фрумина и др., и публицистических материалов показал, что именно в инновационных школах в этот период формировалась новая школьная культура. Педагогическое сообщество получило возможность реализовать оригинальные программы по развитию школ, осуществлять наполнение школьного компонента с учетом запросов школьников и родителей, реализовать повышенный статус учреждения (гимназия, лицей), получили развитие первые практики государственно-общественного управления образованием. Изменились нормы поведения и познавательной деятельности учащихся: школьники стали выбирать отдельные факультативы и курсы по выбору, выбирать школу, в зависимости от предлагаемого школой профиля, содержания образования, программ.

На третьем (символическом) этапе государство, продолжая реализацию идей демократизации и деполитизации (декоммунизации) школы, отказалось от поддержки какой-то одной детской организации, определив в законе 1992 года право на выбор ребенка и его семьи. Осуществленный в работе анализ текстов, информационных ресурсов наиболее популярных детских организаций показал, что созданные в 1990–2000 годы наиболее массовые детские организации, были попыткой реставрации прежних практик коллективного воспитания. Проведенный анализ носителей символического компонента культуры детских организаций (пионерская, скауты, казачество) показал, что в их текстах провозглашались демократические нормы и

общечеловеческие ценности (добровольность, самоуправление, свобода слова и др.), обозначались религиозные (или светские) основы воспитания. Все детские организации сохраняли визуальные символы своих предшественников. Но в деятельности организаций, символические тексты (законы, уставы, законы, гимны и др.) утратили свой сакральный, символический смысл. Отличие между организациями состояло в том, что если символы скаутских и казачьих организаций были незнакомыми (и поэтому в большей степени сакральными) для детей и взрослых в 1992–2000 гг., то символы пионерской организации олицетворяли советское прошлое, в которое активная часть населения уже не хотела возвращаться. Даже самые массовые детские объединения, не смогли занять место пионерской организации (по численности, государственной поддержке, административному ресурсу), и, поэтому, не могли предложить свои символы для новой школьной культуры. Эти организации, несомненно, повлияли на динамизм и подвижность символического компонента школьной культуры, который в 1992–2000 гг. был разным в образовательных учреждениях регионов, городов и сел России.

Накопленный теоретический, методологический, историко-педагогический материал требует дальнейшего исследования и в качестве перспективных направлений можно обозначить следующие: исследование особенностей школьной культуры на разных этапах истории образования; изучение образовательной повседневности как альтернативной истории образования; методологические и методические подходы изучения новых источников педагогического знания: визуальных, художественных произведений, эго-источников и др.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. Адамов, О. М. Деятельность КПСС по совершенствованию общеобразовательной школы РСФСР в период развитого социализма. Л.: Изд-во Ленинград гос ун-та, 1984. – 137 с.
2. Адамский, А. И. Кажется, власть хочет познакомиться со школой поближе // Первое сентября. 1999. 26 июня.
3. Адамский, А.И. Чтобы школа вздохнула свободней// Первое сентября. 1998. 1 октября.
4. Айзерман, Л.С. Испытание доверием: Записки учителя. М.: «Просвещение», 1991. – 191 с.
5. Акимова, О.Б., Верещагина, И.П. О взаимоотношении педагогики и культуры // Образование и наука. 2008. № 1 (58) с.75-85.
6. Александров, В. Б. Формы существования и природа культуры // Управленческое консультирование. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-suschestvovaniya-i-priroda-kultury> (дата обращения: 28.10.2023).
7. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя. – 2е издание, М. «Просвещение», 1988. – 208 с.
8. Анисимов, С.Ф. Ценности реальные и мнимые. М.: Мысль, 1970. – 181 с
9. Апрельский Пленум ЦК КПСС 1985 года. Справка // <https://ria.ru/20100423/225974123.html>
10. Арнольдов, А.И Наука постижения культуры // Народное образование. № 5. 1998. С. 184-203.
11. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. Москва: Знание, 1978. – 64 с



12. Асамбаева, Л.А. Развитие опыта дифференциации в советской школе в 20-30-е гг. XX века: автореф. дисс. канд. пед. наук, Санкт-Петербург. 2021. – 22 с.
13. Асмолов, А.Г. Непроходимый путь: от культуры полезности – культуре достоинства // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 5-12.
14. Асташова Н. А., Бондырева С.К., Сманцер А. П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования // Образование и наука. 2018. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-aksiosfery-buduschego-pedagoga-v-dialogovom-prostranstve-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 28.04.2023).
15. Базаров, Т.Ю. Практика работы с персоналом в организациях // Введение в практическую социальную психологию. М. «Наука», 1994. С.46-60.
16. Бакеева, Л. В. Тенденции развития математического образования в технических вузах Республики Татарстан в 1985-2000 гг.: автореф. дисс. канд. пед. наук. Казань. 2006. – 25 с.
17. Басов, Н.В. Научно-исследовательские аспекты истории детского движения в России: методология, историография, источниковедение (нач. XX в. – 90-е гг.): автореф. докт. пед. наук, М. 1997. – 48 с.
18. Белоусова, Н.Ю. Особенности переговоров между представителями различных организационных культур: дисс... канд. псих. наук. М., 1998. – 176 с.
19. Бенин, В. Л. Педагогическая культурология. Курс лекций: учеб. пособие. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 2004. – 515 с.
20. Бенин, В.Л. Сущность педагогической культурологии// Образование и наука. 2003. №6. С.5-13.

21. Бенин, В.Л., Жукова, Е.Д. Культурные традиции и современные проблемы взаимодействия образовательных сред Европы и России// Образование и наука. 2009. № 7 (64). С.67-85.
22. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. докт. пед. наук. СПб, 2007. – 44 с.
23. Богачёв К.Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: автореф. канд. пед. наук. Ростов на Дону, 2006. – 22с.
24. Богуславский М.В. Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991 – 2021 годы: модернизации и ретроинновации // Наука. Управление. Образование. РФ. 2022. № 1. С. 8-14.
25. Богуславский, М. В. Стратегия развития современного российского образования: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Наука. Управление. Образование. РФ. 2023. № 2(10). С. 7-15.
26. Бойм, С. Общие места: мифология повседневной жизни. М.: «Новое литературное обозрение», 2022. – 320 с.
27. Болотова, Ж.А., Кострикова, Ю.В., Радченко, Е.А., Рахманова, М.Н. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1 (часть 2) С. 257-259.
28. Большаков, В. П. Ценности культуры и время. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 112 с.
29. Бондаревская, А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: Монография. Ростов н/Д, «Булат», 2010. – 289 с.

30. Борисенков, В.П. Стратегия образовательных реформ в (1985–2005 гг.) // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2008. №1. С. 20-38.
31. Борисов, Ю. С. Реализация программных требований КПСС о развитии народного образования // Советская педагогика. 1983. №7. С 11-15.
32. Бранский, В.П., Пожарский, С.Д. Закон самоорганизации социальных идеалов и глобализация культуры// Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. 2005. Вып.1. С. 13-20.
33. Бреслав, Г.М. Психология эмоций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям «Психология», «Клиническая психология. М.: «Смысл-Академия», 2007. – 541 с.
34. Буева, Л.П. Человек как высшая ценность и главное богатство общества // Человек в системе наук. Москва: «Наука», 1989. С. 493-502.
35. Булдаков, В.Е. Предпосылки возникновения демократических процессов в советском образовании в середине 80-х гг. XX // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Том II. С. 47-52.
36. Булычева, Н.А. Государственная власть и педагогическая общественность СССР в условиях реформирования системы народного образования (1985-1991 гг.): дисс... канд. ист. наук. Астрахань, 2012. – 196 с.
37. Буровский, А.М. Что такое культурология? // Культурологический журнал. 2011. №3 (5). С. 2222-2480.
38. Вершловский, С. Г. Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогического исследования) // Вопросы образования. 2004. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-vypusknika-peterburgskoy-shkoly-opyt-sotsialno-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 19.02.2022).

39. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном пространстве: дисс. ...докт. пед. наук. Тюмень, 2003. – 381с.

40. Видт, И. Е. Полихронность культурного пространства и образовательные модели // Образование и наука. 2004. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polihronnost-kulturnogo-prostranstva-i-obrazovatelnye-modeli> (дата обращения: 27.10.2023).

41. Водина, Н.С. Воспитание нравственного идеала пионеров средствами современной детской литературы: дисс. канд. пед. наук, Москва. 1984. – 155 с.

42. Волова, В.А. Философская интерпретация культуры: основные парадигмы // Вестник Ставропольского государственного университета. 2004. №39. С.67-74.

43. Волохов, А.В. Искры добрых дел: Научно-методическое пособие М.-В.: Научно-практический центр Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций-федерация детских организаций» СПОФДО, 2012. – 100 с.

44. Ворожейкина, Т., Жарков, В., Захаров, А., Колесников, А., Левинсон, А., Петров, Н., Рябов, А. Ценности перестройки в контексте современной России 1985-2000 <https://carnegiemoscow.org/2015/05/28/ru-pub-60276>

45. Всесоюзный съезд работников народного образования, Стенографический отчет. М.: «Высшая школа», 1990. – 410 с.

46. Вяземский, Е. Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-politika-postsovetskoy-rossii-i-reforma-obshchego-istoricheskogo-obrazovaniya> (дата обращения 10.10. 2023).

47. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
48. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: СИРОС, 2002. – 296 с.
49. Гараджа, В.И. Образование и трансляция культуры // Вопросы философии. 1997. № 2. С.9-15.
50. Гатауллина, М. Х. Ведущие тенденции развития татарской национальной школы, 1985 – 2000 гг.: дисс. канд. пед. наук, Казань. 2001. – 183 с.
51. Геллер, М. Я. Машина и винтики. История формирования советского человека. М.: МИК, 1994. – 335 с.
52. Гершунский, В.С. Россия: Образование и будущее. (Кризис образования в России на пороге XXI века). Челябинск: Челябинский филиал ИПО, 1993. – 240 с.
53. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
54. Гирева, Л. М. Партийный комитет и учитель. М.: «Политиздат», 1981. – 128 с.
55. Городенко, Д.В., Городенко, Л.П. Развитие идей национального образования в отечественной педагогике советского периода // Педагогика и современность. 2013. №4. С. 45-52.
56. Григорович, Л.А, Марцинковская, Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
57. Григорьева, Н. А. Государственная политика в области гражданского образования в СССР: противоречия реформы 1984–1988 годов // Промышленность: экономика, управление, технологии. 2008. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-oblasti->

(дата обращения: 05.05.2023).

58. Гриндер, М. Исправление школьного конвейера НЛП в педагогике. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 307 с.

59. Дайч, З. Г. Освещение вопросов партийного руководства развитием народного образования в современной историко-партийной литературе // Партийные организации во главе культурного строительства в условиях совершенствования социализма на материалах РСФСР М, 1987. С. 111-119.

60. Данилин, П. Д. Партийная забота о школе. Тула: «Приокское кн. изд-во», 1980. – 89 с.

61. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. докт. пед. наук, Санкт-Петербург, 2011. – 44с.

62. Днепров, Э.Д. Время. Школа. Человек. Пять эпох российского образования // «Первое сентября». 2006. № 23.

63. Днепров, Э.Д. Реформа должна давать видимый результат // Литературная газета. 1994. 6 апреля.

64. Днепров, Э.Д. Современная реформа образования в России: исторические предпосылки, теоретические основы, этапы, подготовка и реализация.: диссертация в виде науч. доклада на соиск. ученой степ. доктора пед. наук; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. СПб., 1994. – 88 с.

65. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России. М.: Наука, 1998.– 464 с.

66. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М.: ГЕО ТЭК, Т.2. 2006. – 880 с.

67. Додонов, В. И. КПСС – организатор работы по осуществлению стратегии ускорения // Советская педагогика. 1988. №3. С 84-96.

68. Додонов, В.И. Ленинское учение о единой, трудовой политехнической школе и современность. М.: «Политиздат», 1987. – 135 с.
69. Дорогой друг. Социальные модели и нормы в учебной литературе 1900–2000 годов (историко-педагогическое исследование). Коллективная монография /Под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой, А.М. Цапенко. (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики», вып. 18.) М.: Памятники исторической мысли, 2016. – 568 с.
70. Дрыгина, Е. Н. Развитие системы воспитания в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: 1985-2005 годы.: автореф. дисс. канд. пед наук, М. 2008. – 26 с.
71. Дубин, Б. В. Интеллектуальные группы и символические формы: Очерки социологии современной культуры. М.: Новое издательство, 2004. – 352 с.
72. Дюркгейм, Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с фр., состав., вступ. ст. и примеч. А. Гофмана; Гос. ун-т Высш. шк. экономики, Центр фундаментальной социологии. – Москва: ТерраКнижный клуб, 2008. – 399 с.
73. Дюркгейм, Э. Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии; пер. с франц. В.В. Земсковой; под ред. Д.Ю. Куракина. Москва: Элементарные формы, 2018. – 808 с.
74. Евдокимова, Е.Ю. Развитие идеи гражданского воспитания в советской педагогике (1950-1960 гг.): автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва. 2019. – 28 с.
75. Елютин, В. П. Высшая школа общества развитого социализма. М.: «Высшая школа», 1980. – 142 с.
76. Еремина, А.И. Развитие профессионального образования в Башкирской АССР (1920-1941 гг.): автореф. дисс. канд. пед. наук, Уфа, 2020. 23 с.

77. Ермолова, А.И. «Наш класс самый дружный» – школьники Томска пишут в газету (1960–1970-е годы) // Исторический курьер. 2021. № 1 (15). С. 225–230.
78. Ещенко, Ю.Г. Исторический опыт реализации государственной политики РФ в сфере среднего профессионального образования в 1985 -2000 гг.: на материалах Нижнего Поволжья: автореф. дисс. канд. ист. наук. Астрахань. 2013. – 28 с.
79. Жиделев, В. А. Трансформация государственной власти в России в период с 1985 по 2000 годы: автореф. канд. ист. наук, Нижний Новгород 2007. – 26 с.
80. Жукова, Ю. К. Реформа школы в действии. М.: «Моск. рабочий», 1986. – 108 с.
81. Занковский, А.Н. Анализ базовых «координат» организационных культур: когнитивные репрезентации организационных понятий в сознании российских и японских менеджеров // Психологический журнал. Т. 17. № 36. 1996. С. 26-36.
82. Заремба, К. В соответствии с требованиями реформы // Народное образование. 1984. № 10. С. 23-25.
83. Зарипова, Д.М. Идеал советского ребенка: культурно-исторический анализ // Вестник НГПУ. 2012. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideal-sovetskogo-rebenka-kulturno-istoricheskiy-analiz> (дата обращения: 05.06.2022).
84. Здравомыслов, А.Г. Ценностные ориентации // Философский энциклопедический словарь; ред. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев. 2-е издание. Москва: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
85. Зиновьев, А.А. Фактор понимания. М.: Алгоритм, 2006. 528с.
86. Зорькина Л.А. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей в Калининградской области в условиях реформ



школьного образования (1946-1991 гг.): автореф. дисс. канд. пед. наук, Москва. 2020. – 25 с.

87. Иваницкая, Е.Н. Один на один с государственной ложью. Несколько тезисов о нашем советском детстве // Знамя. 2016. №11. <https://znamlit.ru/publication.php?id=6444> (дата обращения: 05.06.2022).

88. Иванов, А.М. Общественно-политические процессы на территории Смоленской области в период перестройки (1985-1991 гг.): дисс. канд. ист. наук, Брянск. 2015. – 233 с.

89. Иванченко, Г., Макаревич, Г., Безрогов, В. Образ ребенка в учебнике для начальной школы // Отечественные записки. 2008, №1. <https://strana-oz.ru/2008/1/obraz-rebenka-v-uchebnike-dlya-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 05.05.2023).

90. Ильин, М.В. Воронка причинности: от эмпирической модели к формированию парадигмы многослойной причинности // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2015. №5. С.442-451.

91. Инновации в школе: характер и результаты // Общее среднее образование России: Сб. нормативных документов, 1992-1993. Т. 1. / М-во образования РФ. М.: Просвещение, 1993. – 285 с.

92. Ионин, Л.Г. Социология культуры: учеб. пособие для вузов. Гос. ун-т. Высшая школа экономики. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 427с.

93. Искажения, приведшие к фальсификации // Народное образование. 1988. № 1. С. 78–81.

94. «И спросила кроха... Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России: учебники по словесности для начальной школы 1985 – 2006 гг. Коллективная монография, под ред. Н.Б.Баранниковой и В.Г. Безрогова. М.-Тверь: ИТИП РАО, «Научная книга», 2010. – 358 с.

95. Каган, М.С. Философия культуры: Учебное пособие. СПб: «Петрополис», 1996. – 415 с.
96. Каган, М.С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. – 204 с.
97. Казачество в современной России. Справка. <https://ria.ru/20100526/238433341.html> (дата обращения: 17.10.2023).
98. Казибекова, Г.К. Культура как мера развития личности. Международный научный журнал «Инновационная наука». 2017. №6. С.350-355.
99. Капкан, М.В. Культура повседневности: учебное пособие. Екатеринбург, 2016. – 110с.
100. Каспржак, А. Г. Школа возможностей и возможности школы // Вопросы образования. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-vozmozhnostey-i-vozmozhnosti-shkoly> (дата обращения: 01.05.2023).
101. Каспэ, И. В союзе с утопией. Смысловые рубежи позднесоветской культуры. М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 432 с.
102. Качество педагогического образования: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2012. – 200 с.
103. Кириллова, Е.В. Проблема идеала воспитания в отечественной педагогике (первая четверть XX столетия): автореф. дисс. канд. пед. наук, Белгород, 2004. – 19с.
104. Кирьякова, А.В. Ориентация личности в мире ценностей // Шаг в науку. 2018. №1. С. 5-15.
105. Клокова, Г. В. Предложения по перестройке школьного исторического образования // Преподавание истории в школе. 1989. № 4. С. 51-58.
106. Ковалева, М. Е. Медиапедагогика и основные этапы реформы отечественного образования в период перестройки // Медиаобразование. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediapedagogika-i-osnovnye->

обращения: 07.05.2023).

107. Коваленко, Л. «Не хочу учиться!». Глава из книги «Диалоги с сыном» // Народное образование. 1990. № 10. С. 77-82.

108. Кожевников, Е. Н. XXVI съезд КПСС и общеобразовательная школа Книга для работников народного образования. М.: «Просвещение», 1983. – 175 с.

109. Кожемякина, Е.А. Педагогические подходы к процессу социализации воспитанников интернатных учреждений в России во второй половине XX века (на примере Смоленской области: автореф. канд. пед. наук, В. Новгород, 2019. – 22 с.

110. Козлов, В.Д. Управление организационной культурой. М.: АОН при ЦК КПСС, 1990. – 124 с.

111. Колесникова, И. А. Педагогическая драма неклассичности // Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. – 272 с.

112. Колесникова, Е.М. Демонополизация рынка образовательных услуг в постсоветской России. Социология образования: Хрестоматия. М.: ВШЭ. С. 207–217.

113. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. - М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 436 с.

114. Константиновский, Д.Л. Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5(99). С. 40-65.

115. Копылова, Н.А. Концептуальные идеи педагогики сотрудничества и их реализация в современной школе: автореф. дисс. канд. пед. наук, Рязань, 2007. – 24 с.

116. Кораблева, Г.Е. Школьная политика и ее осуществление в Российской Федерации в 1970-1980-е гг., опыт, уроки (На материалах Уральского региона). Дисс. докт. ист. наук. Оренбург, 2001. – 455 с.
117. Корнетов, Г.Б. Образы школы // Историко-педагогический журнал. 2019. №1. С. 6-14.
118. Корнетов, Г.Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х) //Историко-педагогический журнал. 2019. №1. С. 58-86.
119. Косарецкий, С.Г., Груничева, И.Г., Гошин М.Е. Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании// Мир России. 2016. №4. С. 115-135.
120. Костюченко, И. Ю. Модернизация гуманитарного образования в условиях перестройки // Государственное управление. Электронный вестник. 2012. №34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-perestroyki> (дата обращения: 21.07.2022).
121. Кохановский, В. П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с.
122. Кравченко, С.А. Культурная социология Дж. Александера (генезис, понятия, возможности инструментария) // Социологические исследования. 2010.№2. С. 13-22.
123. Крапивин, В. Наследники. Свердловск: Уральское изд-во, 1990.
124. Кричевский, В.Ю. Демократизация школьной жизни. М.: О-во «Знание», 1991. – 38 с.
125. Кричевский, В.Ю., Подобед, В. И. Реформа школы – в действии. Л.: «Знание», 1986. – 32 с.

126. Круглова, Л.К. Концепты «Жизнь культуры» и «Культура жизни»: эвристический и методологический потенциал // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2014, Сер.17. Вып. 2. с.95-102.
127. Круглова, Л.К. Человек и культура. Монография. Центр гуманитарных инициатив, 2017. – 400 с.
128. Крылова, Н. Б. Культурология образования // Новые ценности образования. М.: Народное образование, 2000. Сб. №10. – 272 с
129. Кудина, Г.Н. Новлянская, З.Н. Учебно-методический комплект «Литературное чтение» для начальной школы. М.: Оникс,1999. – 104 с.
130. Кудинов, В.А. История детского и юношеского движения в России: учебное пособие. отв. ред. Л. И. Тимонина. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. – 289 с.
131. Кудрявцев, В. Т. Педагогика повседневности: необходимость альтернативы // СДО. 2011. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-povsednevnosti-neobhodimost-alternativy> (дата обращения: 04.02.2022)
132. Кудряшёв, А.В. Газета "Пионерская правда" как историко-педагогический источник // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 сентября 2019 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. С. 378-389.
133. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152с.
134. Кузнецова, О.Е. Анализ зарубежных исследований организационной культуры школы. Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С.28-34.

135. Кузьминов, Я.И., Фрумин, И.Д., Захаров, А.Б. Российская школа: альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. 2011. №3. С 5-53.

136. Куприянов Б.В. Концепция диспозитива в современных исследованиях воспитательных организаций // Горизонты образования. Мат-лы IV Международ. научно-практ. конф. Отв. ред. Н.В. Чекалева. Омск, 2023. С. 141–144.

137. Куприянов Б.В. Уклады школьной жизни // Народное образование. 2015. № 8 (1451). С. 147–154.

136. Куприянов, Б.В., Кудряшов, А.В. Борьба советских пионеров с хулиганами по материалам «Пионерской правды» 1950-1960-х гг. // Электронный научно-образовательный журнал «история». 2021. Т. 12. № 4. (102).

137. Куркин, Е.Б. Управление образованием в условиях рынка. М.: «Новая школа», 1997. – 144 с.

138. Куц, Л.Г. Интернациональное воспитание школьников в отечественной педагогике и образовательной практике 60-х – 80-х годов XX века: автореф. дис. канд. пед. наук, Хабаровск 2012. – 23 с.

139. Лебон, Г. Психология социализма. М. Изд-во Социум, 2020. – 476 с.

140. Левада Ю. Координаты человека к итогам изучения «человека советского» // Мониторинг. 2001. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koordinaty-cheloveka-k-itogam-izucheniya-cheloveka-sovetskogo> (дата обращения: 29.10.2023).

141. Левит, М.В. Теория и практика построения вариативных учебных планов общего среднего образования (в отечественной педагогике 1980-90 гг.): автореф. дисс. канд. пед. наук, М. 2000. – 25с.

142. Левковский, К.М. Интернациональное воспитание студенческой молодёжи в условиях развитого социализма (на материалах ВУЗов УССР): автореф. дисс. канд. ист. наук, Киев, 1984. – 25 с.
143. Леймел, Дж. Взгляд на школьную культуру // Материалы интернатуры директоров российских школ. Университет Небраски. Линкольн. США. 2003. – 150 с.
144. Лелеко, В.Д. Пространство повседневности в европейской культуре. СПб.: С.- Петерб. гос. ун-т культуры и искусств, 2002. – 303 с.
145. Леонтьева, С.Г. Дети и идеология: пионерский случай. <http://childcult.rsu.ru/article.html?id=58600> (дата обращения: 26.03.2023).
146. Литвак, Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях: автореф. дисс. докт. пед. наук, Екатеринбург. 1997. – 46 с.
147. Лосский, Н. О. Бог и мировое зло. М.: Республика, 1994. – 432 с.
148. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре. – СПб.: Искусство, 1994. – 399 с.
149. Лукаш, С.Н. Воспитание подрастающих поколений в традициях и инновациях культуры казачества Юга России: автореф. докт. пед. наук, Ростов на Дону. 2010. – 47 с.
150. Лысенкова, С. Н. Когда легко учиться: из опыта работы учителя начальных классов московской школы. Москва: «Педагогика», 1985. – 176 с.
151. Лябипова А.М. Тенденции развития полилингвистического образования в общеобразовательных учебных заведениях Республики Татарстан 1985-2000 гг.: автореф. канд. пед. наук. Казань. 2003. – 24 с.
152. Ляшок, А.С. «Дети перестройки: жизненные миры школьников 1980–1990-х годов» // Вестник Пермского университета. 2013. Выпуск. №2 (22). с.149-154.

153. Макаревич, Г.В. Изучение учебника для начальной школы как направление историко-педагогической науки // Отечественная и зарубежная педагогика. № 4 (7). 2012. С. 11-30.

154. Максимов, С.В. Ценностные ориентации современной российской студенческой молодёжи (социально-философские аспекты): автореф. дисс. канд. филос. наук. Красноярск, 2008. – 25 с.

155. Максимова, М.В. Системообразующие концепты современной синергетики: автореф. канд. философ. наук. Ростов на Дону, 2010. – 22 с.

156. Марцинковская, Т.Д. Феноменология и механизмы формирования субкультуры: психологический подход // Вестник МГОУ. 2013. № 4. С. 5-14.

157. Маслинский, К.А. Дисциплина в школьной повседневности 1950-х–1980-х гг.: опыт социально-антропологического исследования (на материале российского малого города и села): дисс. канд. ист. наук. Санкт-Петербург. 2017. – 236 с.

158. Маслинский К.А. Правила поведения в советской школе. Часть первая. Слово государства в устах учителя // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 1 (36). С. 56–72.

159. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 17-18 февраля 1988 г. М.: Политиздат, 1988. – 77 с.

160. Межуев, В.М. Культурология как наука // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 9-14.

161. Мезит, Л. Э. Партийное руководство развитием и укреплением общеобразовательной школы в десятой–одиннадцатой пятилетках (на материалах партийных организаций Красноярского края): автореф. дисс. канд. ист. наук, М., 1989. – 24 с.

162. Мельвиль, А.Ю. «Воронка причинности» и волны демократии / А.Ю. Мельвиль, В.М. Сергеев // Россия. Политические вызовы XXI века.



Второй всероссийский конгресс политологов. 21-23 апреля 2000 г. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. С. 223-225.

163. Милованов, К.Ю. Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века // Проблемы современного образования. № 4. 2013. С. 21-34.

164. Митчелл, Д. «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве)» главы из книги перевод с английского языка – И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. [https://center-prof38.ru/sites/default/files/one\\_click/mitchel\\_tehnologii.pdf](https://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf) (дата обращения: 26.03.2023).

165. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия / Климов А.А., Галкин В.В., Зуева Д.С.; Под ред. Климова А.А. - Москва: ИД Дело РАНХиГС, 2016. – 104 с.

166. Моральный облик строителя коммунизма: Сборник статей. / Акад. наук СССР. Кафедра философии; [Отв. ред. В. П. Чертков]. - Москва: «Наука», 1964. – 348 с.

167. Мостовой, П. На развалинах общего образования // Отечественные записки. 2012. №4. <https://magazines.gorky.media/oz/2012/4/na-razvalinah-obshhego-obrazovaniya.html> (дата обращения: 26.03.2023).

168. Мустафин, Д. М. Тенденции развития содержания, форм и методов подготовки педагогических кадров в учреждениях среднего профессионального образования: 1945–2000 гг.: автореф. дисс. канд. пед. наук. Казань. 2004. – 24 с.

169. Мягченко, Г. Ю. Повседневная культура в контексте образа жизни // Аналитика культурологии. 2005. №3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnyaya-kultura-v-kontekste-obraza-zhizni>

(дата обращения: 22.06.2023).

170. Мягченко, Г.Ю. Феномен культуры повседневности студенческого общежития: автореф. дисс. канд. философ. наук. Тамбов, 2006. – 23 с.

171. Мясников, В. А., Хроменков, Н.А. От съезда к съезду. Общеобразовательная школа итоги и перспективы. М.: «Педагогика», 1985. – 191 с.

172. Мясников, В. А., Хроменков Н.А. От съезда к съезду Народное образование итоги и перспективы. М. «Педагогика», 1981. – 167 с ,

173. Мячин, А. Н. Школьное дело – дело партийное. Л.: Ленинград. организация об-ва «Знание» РСФСР, 1989. – 6с.

174. Назаретян, А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги // <https://ecsocman.hse.ru/data/076/291/1218/009Nazaretyan.pdf> (дата обращения: 22.06.2023).

175. Неретина, С.С., Огурцов, А.П. Время культуры. СПб.: Изд-во РХГИ, 2000. – 344 с.

176. Никоноров, Г.А. Состояние и развитие научных взглядов на сущность и содержание духовной культуры как социального явления // Философия права, 2012. №4 (53). С.10-17.

177. Новые ценности образования: культуросообразная школа: научно-методический сборник. М.: Народное образование, 2002. Вып. 11. – 192 с.

178. О государственной поддержке молодежных и детских объединений: федер. закон от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ. // Собрание законодательства РФ. 1995. № 27. <https://www.szrf.ru/> (дата обращения 27.06.2023).

179. Об общественных объединениях: федер. закон от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1995. № 21. Ст. 1930. <https://www.szrf.ru/> (дата обращения 27.06.2023).

180. Об утверждении Положения о совете средней общеобразовательной школы: приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 15 августа 1989 г. № 667 // Бюллетень Государственного Комитета СССР по народному образованию. 1989. № 10.

181. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых- Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн.1. – 174 с

182. Овчинников, А.В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и Время. 2014. №4 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-reforme-sovetskoy-shkoly-1984-goda> (дата обращения: 16.05.2022).

183. Окольская, Л.А. Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад // Вопросы образования. 2007. №2. С. 68-85.

184. Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940—1980-е): Коллективная монография. М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 720 с.

185. Очур, Н.М. Декабрьский съезд учителей 1988 года – шаг к обновлению школы // Современные этнические процессы на территории центральной Азии: проблемы и перспективы. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dekabrskiy-sezd-uchiteley-1988-goda-shag-k-obnovleniyu-shkoly> (дата обращения: 03.05.2023).

186. Очур, Н.М. Школьное образование Тувы на страницах республиканских газет (80-90-е годы XX В. ] // ИСОМ. 2017. №6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-obrazovanie-tuvy-na-stranitsah-respublikanskih-gazet-80-90-e-gody-xx-v> (дата обращения: 28.05.2023).

187. Павлов, А.А. Развитие гражданского воспитания в условиях коренных преобразований постсоветской России конца XX начала XXI вв.: автореф. дисс. канд. пед. наук. Майкоп, 2007. – 25 с.
188. Павловец, М. Что читали советские школьники <https://arzamas.academy/mag/412-school> (дата обращения: 28.05.2023).
189. Парсонс, Т. Система современных обществ. Пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
190. Педагогика сотрудничества. Отчет о первой встрече учителей-экспериментаторов // Учительская газета. 18.10. 1986.
191. Педагогика сотрудничества: истоки, идеи, перспектива // Учительская газета. 31.12.1988.
192. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983. <http://www.p-lib.ru/pedagogika/babanskiy-pedagoika/primernoe-soderzhanie-vospitaniya-shkolnikov.html> (дата обращения: 28.05.2023).
193. Пенская, Е.Н. Коллаж как способ реконструкции истории образования // Вопросы образования. 2012. – С. 288-314.
194. Пинский, А.А. Падеья : (Работы 1986-96 гг.). М.: Частная школа, 1997. – 363 с.
195. Писарский, П.С., Собкин В.С. Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры. М.: Центр социологии образования РАО, 1997. С. 59–62.
196. Пискунов, А.И. Принцип историзма в педагогических исследованиях [https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/29614/1/80\\_P177-185.pdf](https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/29614/1/80_P177-185.pdf) (дата обращения: 28.05.2023).
197. Пок де Фелиу Эпоха перемен. Россия глазами испанского корреспондента. пер.с исп.: Т. Гергель, И. Вершинина, Р. Окунь. М.: Время, 2005. – 576 с.

198. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2002 г. М., 2003. <https://studfile.net/preview/404457/page:4/> (дата обращения: 28.05.2023).
199. Поляков С.Д. Воспитание: видимое и невидимое. Координаты реалистического воспитания. СПб. Образовательные проекты, 2023. – 264 с.
200. Поляков, С. Д. Школьная повседневность: эскиз пейзажа // Народное образование. 2011. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-povsednevnost-eskiz-peyzazha> (дата обращения: 14.02.2022).
201. Поляков, Ю. Работа над ошибками. М.: АСТ, 2009. – 256 с.
202. Полякова, И. П. Повседневность как объект научного познания // Философия и культура. 2019. №2. С. 24-37.
203. Попова, И.Н. Культура школы как феномен педагогической теории и практики: дисс...канд. пед. наук. М., 2005. – 210 с.
204. Поташник, М. М. О формировании в школе педагогической команды // Школьные технологии. 2012. №5. С. 12-18.
205. Поташник, М.М., Моисеев, А.М. Управление современной школой: в вопросах и ответах. М.: Новая школа, 1997. –180 с.
206. Правила для учащихся: Приложение к приказу НКП РСФСР №58а от 5 августа 1943 г. Утверждены постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. // Справочник директора школы / М. М. Дейнеко, сост. М., 1954. С. 174–175.
207. Право на творчество // Учительская газета. 1986. 13 декабря.
208. Пригожин, И., Стенгерс, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
209. Пришвин, М.М. Дневники за 1950-51 гг. М.: Росток, 2016. – 776 с.
210. Пушкарева, Н.Л. Повседневная жизнь в России: междисциплинарный подход // Антропологический форум. №14. С. 457-470.

211. Пушкарева, Н.Л. Предмет и методы изучения истории повседневности // Социальная история. Ежегодник. 2007. М.: РОСПЭН, 2008. – С. 9-21.

212. Пушкарева, Н.Л., Любичанковский, С.В. Понимание истории повседневности в современном историческом исследовании: от Школы Анналов к российской философской школе // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2014. № 1. Т. 4. История. С. 7–21.

213. Равкин, З.И., Пряникова, В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е годы XX века) // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в.-90-е гг. XX в.): Моногр./ . -М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2000 – Т.1 [Текст]/ Ред. З.И. Равкин; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики, Группа методологии ист.-пед. исслед. – 2000. – 295 с.

214. Рвачева, О. В. Система казачьего воспитания и образования в конце хх - начале XXI В. Тенденции развития на юге России // Известия ВГПУ. 2015. №8 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kazachiego-vospitaniya-i-obrazovaniya-v-kontse-xx-nachale-xxi-v-tendentsii-razvitiya-na-yuge-rossii> (дата обращения: 01.06.2023).

215. Реализация ценностного подхода в образовании: Коллективная монография / Отв. ред. Л.А. Ибрагимова, О.И. Истрофилова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 153 с.

216. Рокич, М. Ценностные ориентации. Санкт – Петербург: Питер, 2015. – 704 с.

217. Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития. Под редакцией Э.Д. Днепров, В. С. Лазарева, В.С. Собкина. М.: Министерство Российской Федерации, 1991. – 334 с.

218. Ростовцева М. В., Машанов А. А. Основные подходы к исследованию адаптивности личности // Вестник КрасГАУ. 2012. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-issledovaniyu-adaptivnosti-lichnosti> (дата обращения: 19.02.2022).

219. Русаков, А. Эпоха великих открытий в школе 90-х годов // <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22> (дата обращения 17.02.2022).

220. Руснак, Г.Е. В партийном руководстве – залог успеха. Кишинев: Каргя Молдовеняскэ, 1981. – 158 с.

221. Рыков, С. По минному полю родных улиц... // Пионерская правда. 1989. № 21. 18 февраля.

222. Серов, А.П. Социокультурное измерение глобализации: национальная культура в глобальном формате // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2015. С.197-207.

223. Сидоркин, А. Воспитательная система – школа Караковского// Народное образование. 1991. №10. С. 42-49.

224. Симонова, Л.С. Круг. М.: «Детская литература», 1990. – 175 с.

225. Синкевич, З.В. Динамика «образа» прошлого и настоящего в представлениях петербуржцев // Социологические исследования. 2016. №3. С. 88-98.

226. Ситаров, В. А. История образования в России: постсоветское время // Знание. Понимание. Умение. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-obrazovaniya-v-rossii-postsovetskoe-vremya> (дата обращения: 07.05.2023).

227. Ситникова, С.В., Шахматова Н.В., Елютина, М. Э. Модельный подход в социологическом анализе социально-ценностного потенциала повседневных практик // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2018. №4. С. 409-413.

228. Ситникова, С.В. Социально-ценностный потенциал повседневных практик: теоретико-методологические основания

социологического исследования: дисс. докт. социол. наук. Саратов, 2018. – 440 с.

229. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск. Харвест, 1998. – 555 с.

230. Смирнова, Т.М. История общества сквозь призму истории школьной повседневности // Российская история. 2020. № 6. С. 161-165.

231. Снопкова, Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование // Интеграция образования. 2015. Т. 19. №1. С. 111-117.

232. Собкин, В.С., Калашникова, Е.А. Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы // Национальный психологический журнал. 2017. №3(27). С. 121-135.

233. Собкин, В.С., Родионова, К.Э. Учащиеся и учителя о задачах и целях школьного образования // Национальный психологический журнал. 2018. № 4(32). С. 109-122.

234. Советский простой человек: Опыт социального портрета на рубеже 90-х/ А. А. Голов, А. И. Гражданкин, Л. Д. Гудков и др.; под общ. ред. Ю. А. Левады. М.: Мир, Океан, 1993. – 300 с.

235. Современный толковый словарь русского языка под ред. Т.Е. Ефремовой, В 3 т. М.: «Русский язык», 2000. <https://www.efremova.info/> (дата обращения 10.10.2023).

236. Современный философский словарь Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: «ПАНПРИНТ», 1998. – 1064 с.

237. Соколов, Э.В. Культура и личность. Ленинград: «Наука», 1972. – 228 с.

238. Соколова, Л. В. Формирование общественно-политической активности старшеклассников в деятельности комсомольских организаций по интернациональному воспитанию: дисс. канд. пед. наук, М. 1984. – 264 с.



239. Соловейчик, С. Человек свободный. Манифест газеты «Первое сентября» // Первое сентября. 1994. № 84.
240. Соломко, Н.З. Белая лошадь—горе не моё. М.: Энас-книга, 2014. 208 с.
241. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество. / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. –543 с.
242. Сорокина, Е.А. Принцип историзма как ведущий в историко-педагогических исследованиях // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. №3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-istorizma-kak-veduschiy-v-istoriko-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 19.02.2022).
243. Стародубцев, В.В. Деятельность партийных организаций Восточной Сибири по осуществлению реформы общеобразовательной школы опыт и проблемы (1981-1990): автореф. дисс. канд. ист. наук. Красноярск, 1990. – 26 с.
244. Степин, В.С. Саморазвивающиеся системы: новые стратегии деятельности // Вестник Российского Философского Общества. 2003.№ 2. С. 14-29.
245. Ступин, Р.С. Зарубежный опыт и практика модернизации образования. М.: Компания «Открытый мир», 2012. – 220 с.
246. Султанова, Р.Р. Развитие начального музыкального образования в Татарстане (1918–1960 гг.): автореф. дисс. канд. пед. наук. Казань. 2019. – 22 с.
247. Табаков, Э. В. Влияние рынка на культуру в условиях общедоступного компьютерного общения: дисс. канд. философ. наук. Нижний Новгород, 2008. – 186 с.
248. Таберко, Н.И. Культурологическое погружение как способ достижения личностных результатов обучающихся // Человек в мире культуры. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskoe->

[pogruzhenie-kak-sposob-dostizheniya-lichnostnyh-rezultatov-obuchayuschihsya](#)

(дата обращения: 23.06.2023).

249. Тарасова, С.В. Исторический опыт разработки и реализации проектов реформирования системы образования Российской Федерации в 1984-2004 гг.: автореф. дисс. докт. ист. наук, Москва. 2008. – 426 с.

250. Теплова, Е.Ф. Символ советской школы //Этнодиалоги. 2017. №2 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvol-sovetskoy-shkoly> (дата обращения: 23.07.2022).

251. Ткаченко, В.В. Молодежные и детские общественные объединения в Российской Федерации в 1990–2010 гг. // Общество: философия, история, культура. 2019. №12 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnye-i-detskie-obschestvennye-obedineniya-v-rossiyskoy-federatsii-v-1990-2010-gg> (дата обращения: 01.06.2023).

252. Ткаченко, Е.В. Реформа образования в Российской Федерации. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1994. – 265 с.

253. Токарева, О.Н. Взаимодействие детских общественных организаций и системы дополнительного образования детей в 1990–2008 гг. (на примере Курской области) // Вестник ТГУ. 2010. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-detskih-obschestvennyh-organizatsiy-i-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-1990-2008-gg-na-primere-kurskoy-oblasti> (дата обращения: 28.05.2023).

254. Толковый словарь Ожегова <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/256018> (дата обращения 10.10.2023).

255. Толстиков, А.В. Школьное образование Восточной Сибири в 1985-2000 гг. (на материалах Иркутской области и Красноярского края): автореф. дисс. канд. ист. наук. Иркутск. 2009. – 24 с.

256. Торшина, А.В. Клубная деятельность подростков Оренбуржья в 1930–1950-е годы: автореф. дисс. канд. пед наук, Оренбург. 2019. – 25 с.

257. Тубельский, А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми. Санкт-Петербург: «Образовательные проекты», 2019. – 440 с.
258. Тубельский, А.Н. Экспертиза инновационной школы // Инновационное движение в Российском школьном образовании. Под общей редакцией: Днепров Э. Д., Каспржак А. Г., Пинский А.А. М: Парсифаль, 1997. – 416 с.
259. Тубельский, А.Н., Кукушкин, М.Е., Старостенкова, М.В. Новая модель образования старшеклассников: опыт создания. М: Сентябрь, 2001. – 144 с.
260. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1978. – 154 с.
261. Указ № 1 Президента РСФСР Б.Н. Ельцина «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» <http://www.lexed.ru/doc.php?id=2485> (дата обращения 28.06.2023).
262. Уланов, В.В. Логика организации школы. М.: Сентябрь, 1998. –128 с.
263. Ушаков, К. М. Организационная культура: уровневая модель оценки // Директор школы. № 3. 1995. С. 52-57.
264. Ушаков, К.М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. - М.: Сентябрь, 1995. – 128 с.
265. Федоров, А.В., Левицкая, А.А., Горбаткова, О.И., Чельшева, И.В., Мурюкина, Е.В., Михалева, Г.В., Сальный, Р.В., Шаханская, А.Ю. Школа и вуз в зеркале советского и российского кинематографа. М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2018. – 224 с.
266. Федяева, О.Д. Политика государственных органов и роль общественно-политических институтов в реформировании школьного образования России (вторая половина 80 – 1995): автореф. дисс. канд. ист. наук, М. 1995. – 25 с.

267. Филиппов, Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. М.: «Педагогика», 1990. – 230с.
268. Философская энциклопедия // <https://terme.ru/termin/simvol.htm> (дата обращения 23.09.2023).
269. Философский энциклопедический словарь. М. «Советская энциклопедия», 1983.– 841 с.
270. Философский энциклопедический словарь / [Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др.]. М. : Изд. дом «ИНФРА-М», 1997. – 574 с.
271. Флиер, А. Я. О функциях символа в культуре // Культура культуры. 2016. №4 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-funktsiyah-simvola-v-kulture> (дата обращения: 28.05.2023).
272. Фролов, И.В. Методологические проблемы изучения социальных ценностей // Философия хоз-ва. Москва, 2006. Спец. вып. С. 59-67.
273. Фрумин, И.Д. Интеллектуальная нищета высоких стремлений // Вопросы образования. 2011. №4. С. 27-52.
274. Фрумин И. Д. Образовательная практика взросления // Образовательная политика 2015. № 4 (70). С. 28-30.
275. Фрумин, И.Д., Башев, В.В. В поисках подростковой школы // Психологическая наука и образование, 1997. № 1. С. 58-65.
276. Фрумин, И.Д., Эльконин, Б.Д. Образовательное пространство развития («школа взросления» // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 24-32.
277. Хроменков, Н.А. Ускорение и реформа общеобразовательной школы. М.: «Советская Россия», 1988. – 191 с.
278. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования: учеб. Пособие. Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2009. – 230с.
279. Цареградская, Ю. К. Правовое регулирование государственного долга России как института в системе финансового права: дисс. докт. юрид. наук, М. 2016. – 380 с.
280. Целищева, Н. Съезд прошел, проблемы остались // Народное образование. 1990. №10. С. 46-54.

281. Цырлина, Т.В. Авторская школа: варианты эффективного управления // Директор школы. №1.1999. С. 31-35.
282. Цырлина, Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. М.: Педагогическое общество России, 2001. –224 с.
283. Чепкасова, Е. В., Бунаков, М. Ю. Сравнительный анализ герменевтического и феноменологического подходов к тексту // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-germenevticheskogo-i-fenomenologicheskogo-podhodov-k-tekstu> (дата обращения: 28.04.2023).
284. Чередниченко, Г. А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. 1999. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-reforma-90-h-godov-novovvedeniya-i-sotsialnaya-selektsiya> (дата обращения: 13.05.2023).
285. Чернышов, Г.С. Государственная политика в сфере школьного образования России (1970-е-1990-е гг.): история, опыт, проблемы: автореф. докт. ист. наук, М. 2003. – 380 с.
286. Черствая, О.Е. Педагогика повседневности как теоретическая основа сопровождения семей с различным укладом жизни // Знание. Понимание. Умение. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-povsednevnosti-kak-teoreticheskaya-osnova-soprovozhdeniya-semey-s-razlichnym-ukladom-zhizni> (дата обращения: 04.02.2022).
287. Чотчаева, З.А. Образование как фактор трансляции культуры в современном Российском обществе: дисс. канд. соц. наук. Екатеринбург.– 151 с.
288. Чуйков, С. А. Гражданское общество как фактор самоорганизации социальной системы // Вестник КГУ. 2007. №3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskoe-obschestvo-kak-faktor-samoorganizatsii-sotsialnoy-sistemy> (дата обращения: 19.02.2022).

289. Чуркина, Н.И. Демократизация как феномен педагогической теории и практики 80-90 гг. XX века: дисс. канд. пед. наук. Омск, 2000. – 180 с.

290. Чуркина, Н.И. Культурологический подход: возможности и ограничения в педагогике // Вестник ОмГПУ. Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (23). С.145-147.

291. Чуркина, Н.И. Научно-педагогические школы города Омска в исследовательском пространстве устной истории //Полевые исследования на Алтае, в Прииртышье, Верхнем Приобье (археология, этнография, устная история): 2017 год. №13.: Материалы XIII международной научно-практической конференции (Горно-Алтайск 24–27 апреля 2018 г.): Горно-Алтайск, БИЦ ГАГУ. С. 189–194.

292. Чуркина, Н.И. Проблемы гуманитарного образования в условиях нестабильного мира // «Человек и общество в нестабильном мире»: Материалы международной научно–практической конференция (27 февраля 2015 года). Отв. ред. Г.И. Тюменцева. Омск: Омская юридическая академия, 2015. С. 173–178.

293. Чуркина, Н.И. Становление педагогического образования в Западной Сибири (вторая половина XIX века – 1919 год): дисс. доктора. пед. наук. Омск. 2012. – 439 с.

294. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики. М. «Логос», 1993.–181 с.

295. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 280 с.

296. Шеймарданов, Ш. Ф. Тенденции развития гендерной дифференциации обучения в общеобразовательных учебных заведениях

Республики Татарстан: 1985-2000 гг.: автореф. дисс. канд. пед. наук. Казань. 2006. – 25 с.

297. Шестакова, О.В. Становление и развитие отечественных средних специальных музыкальных школ для одарённых детей (1930–1980-е годы): автореф. дисс. канд. пед. наук, Москва, 2019. – 23 с.

298. Ширяев, П.Т. Формирование гуманистической воспитательной системы «семейного» типа в условиях школы-интерната: автореф. дисс... канд. пед. наук М., 1999. – 25 с.

299. Школа – 1988: Проблемы. Противоречия. Перспективы (по материалам социологического опроса) /Отв. ред. В.С. Собкин. – М.: ВНИК «Школа», 1988. – 36 с.

300. Школа и новаторство // Педагогика сотрудничества: истоки, принципы, перспективы. Учебное издание. Автор-составитель – И. Н. Тимченко. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1989 – 104 с.

301. Школьное образование в Российской Федерации // Ечкова В., Валтерова Е., Абанкина Т. и др., Издательство Карловского Университета, 2013.

302. Штурба, В.А. Разработка государственной политики в области народного образования и ее реализация в Российской Федерации в 1960-1990-е гг. (На материалах Юга России): автореф. дисс. докт. ист. наук. М., 2001. – 44 с.

303. Шубкин, В.Н. Социологические опыты. (Методологические вопросы социальных исследований). М.: Мысль, 1970. – 288 с.

304. Щеглова, Т.К. Устная история: учебное пособие. Барнаул: АльГПА, 2011. – 364 с.

305. Юрчак, А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение /предисл. А. Деляева; пр. с англ. 2-е изд. М.: Новое литературное обозрение. 2016. – 664 с

306. Ядов, В. Труд в системе жизненных ценностей// Человек и труд. 2000. № 1. С. 39-43.
307. Ястребицкая, А.Л. Средневековая культура и город в новой исторической науке: учебное пособие. – Москва: Интерпракс, 1995. – 416 с.
308. Anderson C. S. (1982) The Search for School Climate: A Review of the Research // Review of Educational Research. Vol. 52. No 3. pp. 368–420.
309. Argyris C. (1958) Some Problems in Conceptualizing Organizational Climate: A Case Study of a Bank // Administrative Science Quarterly. No 2. pp. 501–520.
310. Goldring L. The power of school culture // Leadership. 2002, Vol. 32. pp. 32–35.
311. Harris P.R. Managing Cultural Differences / P.R Harris, R. T. Moran. – Houston, TX: Gulf Publishing Co, 1996. – 609 p.
312. Hargreaves, A. Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell, 1994. – 272 p.
313. Morgan C., Murgatroyd S., Total Quality Management and the School, Open UP, 1992. – 221 с.
314. Schoen L., Teddlie C. A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity // School effectiveness and school improvement. 2008. Vol. 19 (2). pp. 129–153. doi:10.1080/09243450802095278
315. Shann M. H. Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. Schooleffectivenessandschoolimprovement, 1999 Vol. 10(4), pp. 390–413. doi:10.1076/sesi.10.4.390.3490.
316. Van Houtte M. Climate or culture. a plea for conceptual clarity in school effectiveness research // School effectiveness and school improvement. 2005. Vol. 16(1). pp. 71–89. doi:10.1080/09243450500113977.



## Электронные ресурсы СМИ, детских организаций и воспоминания

### выпускников о школе девяностых:

1. Author.today. Детство. воспоминание о 90-х  
<https://author.today/reader/76510>
2. Letidor. Сайт о детях. Детство 90-х годов: 6 воспоминаний, о которых хочется забыть <https://letidor.ru/psihologiya/detstvo-90-kh-godov-6-vospominanii-o-kotorykh-khochetsya-zabyt.htm>
3. Littleone. Сайт для родителей. Школа 90-х «Вокруг хрущевки и безнадега» <https://littleone.com/publication/5331-treshevyy-ad-90-h-shkolnye-sortiry-bez-dverey-i-nudnye-serye-myshi>
4. Библиотека им. Шолохова М.А. <http://filial-17.blogspot.com/2020/04/blog>
5. Вся периодика мира. Отдельные номера газеты «Пионерская правда» 1085- 2000 гг. <http://magzdb.org/j/2195>
6. Гимназия 1543. Москва. Воспоминания о пионерской организации [https://www.1543.ru/text/vypusk/forum\\_01\\_pionery.htm](https://www.1543.ru/text/vypusk/forum_01_pionery.htm)
7. Ельцин Центр. Какой была школа девяностых <https://yeltsin.ru/news/kakoj-byla-shkola-devyanostyh>
8. Публичная библиотека. Пионерская правда. Архив 1986-2001 [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/P/"Pionerskaya pravda"\\_\(gazeta\)/\\_PP.html](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/P/)
9. Рамблер-новости. Школьное воспитание детей поколения 90-х <https://news.rambler.ru/other/37748765-shkolnye-vospominaniya-detey-pokoleniya-90-h/>
10. Скауты-разведчики России <http://www.scouts.ru/units/orgs>
11. Sputnik Кыргызстан. Жизнь без гаджетов — какими были школьные годы в 90-х <https://ru.sputnik.kg/20180921/shkola-90-nostalgiya-igry-uroki-1041205883.html>
12. Школа 90-х: образование в борьбе за выживание <https://love90.org/love90/shkola-90-x-obrazovanie-v-borbe-za-vyzhivanie/>

Таблица – *Функции культуры*

<b>Функции</b>	<b>Содержательная характеристика</b>
Гуманистическая (человекотворческая)	Реализует основной механизм зарождения и формализации ценностей и смыслов культуры – индивидуальное и коллективное творчество людей.
Трансляционная (информационная)	Культура выступает как сложная знаковая система, как универсальный механизм передачи социального опыта от поколения к поколению, от эпохи к эпохе, от одной локальной общности (страны) к другой. Культура – социальная память человечества, «коллективная память народа» (Ю.М. Лотман), потеря которой приводит новые поколения к разрушительным последствиям.
Познавательная (гносологическая)	Культура имеет способность накапливать богатейшие знания о мире, благодаря которым становится возможным его познание и освоение, которое осуществляется в самой культуре. Особенностью является то, культура нацелена на познание - познает сама себя.
Регулятивная (нормативная)	Выражается в организации и регулировании разных сфер общественной и личной жизни людей. Эта функция опирается на такие нормативные системы, как обычаи, мораль, право.
Семиотическая (знаковая)	Знаковая природа и знаковые средства культуры приобщают человека к миру знаков, без изучения которых постичь ее смысл и освоить ее достижения невозможно. Языки живописи, театра музыки помогают человеку постичь культуру, но главным средством её постижения является литературный язык.

Продолжение таблицы – Функции культуры

<b>Функции</b>	<b>Содержательная характеристика</b>
Ценностная (аксиологическая)	Культура представляет собой систему ценностей, которая способствует формированию определенных потребностей и ориентаций, позволяющих судить о степени культурности человека, критерием которой является нравственное, интеллектуальное или духовное содержание.
Адаптационная	Культура способствует приспособлению человека к природным и социальным обстоятельствам: выживание в определенных природно-климатических условиях и приспособление к социальной среде.
Коммуникативная	Культура обеспечивает общение людей друг с другом. Люди вступают в общение в процессе любого вида трудовой деятельности. Культура дает людям средства общения. В свою очередь, общаясь, люди создают, сохраняют и развивают культуру.
Интегративная	Культура объединяет любые социальные общности. Основу единства составляет: общий язык, единая система ценностей, идеалов, формирующая общность взглядов на мир, общие поведенческие нормы в обществе.

Таблица – Словарная интерпретация категории «ценность»

Название словаря	Определение категории «Ценность»
Философский словарь.	Ценности – это «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное), заключенные в явлениях общественной жизни и природы. Внешне ценности выступают как свойства предмета или явления, однако они присущи ему не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а потому, что он вовлечен в сферу общественного бытия человека и стал носителем определенных социальных отношений. <i>По отношению к субъекту (человеку) ценности служат объектами его интересов, а для его сознания выполняют роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям...</i> »
Современный философский словарь / Под общей редакцией д.ф.н., профессора В.Е. Кемерова.	«Ценность» определяется как «переживаемая людьми форма их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое»
Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка.	«Ценность» как важность, значение, ценный предмет, ценное явление.
Большой энциклопедический словарь	Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности
Большой толковый словарь русского языка Под ред. С. А. Кузнецова	Ценность – это то, что имеет ценность в процессе человеческой деятельности... Предметы и явления культуры, морали, нравственности

### Приложение 3.

Таблица – Характер эмоциональных воспоминаний выпускников о школе периода 1985–2000 гг.

Позитивный	Нейтральный	Негативный
<p>Я любил и люблю свою школу. Очень нравилось в ней учиться. Нравились мои одноклассники. Нравились учителя. (Антон З., выпускник 1997 г.)</p>	<p>В 1984 году начиналось наше путешествие. Казалось, маршрут предельно ясен и незыблем... Через 10 лет, не покидая знакомых стен, мы окончим школу в другой стране. Отгладить свои галстуки еще успеем, а вот комсомольцами так и не станем. И очень быстро поймём, что готовились к жизни в мире, которого не существует... <a href="https://love90.org/love90/shkola-90-x-obrazovanie-v-borbe-za-vyzhivanie/">https://love90.org/love90/shkola-90-x-obrazovanie-v-borbe-za-vyzhivanie/</a></p>	<p>Нам тогда меньше всего хотелось делиться с родителями всеми школьными ужасами. Порой вообще хотелось кричать, плакать и жаловаться. Но еще рождалось понимание, что это та жизнь, жестокая и беспощадная, которая становится все сложнее, и, наверное, стоит учиться быть стойким и спокойным перед лицом всей этой жестокости, чем бежать без оглядки под родительское крыло. Потому что дальше будет хуже и серьезнее... И да, мне кажется, что ныне в школах поспокойнее будет. <a href="https://m.nn.ru/t/30262733?page=2">https://m.nn.ru/t/30262733?page=2</a></p>
<p>Забыты школьные обиды, волнения на контрольных, переживания экзаменов. Школа № 6 в моем сердце занимает самое светлое и теплое место и оно опутано ароматами гладиолусов (Лариса С., выпускница 1992 г.)</p>	<p>Настоящие советские педагоги, которые не только учили, но и наводили порядок на уроке по старинке-подзатыльник, кого за ухо, кого указкой по голове, кого грубым словом обругать хулиганов, так вот сейчас они бы ушли из школы со судебными статьями, потому что наглые выходки современных учеников и поведение на уроке они бы не стали терпеть и улыбаться, как современные учителя-работники сферы обслуживания (<a href="http://gorod.ru.py">gorod.ru.py</a> 48, Липецк)</p>	<p>Школа – это персональный детский ад, чтобы ребёнок сразу понял, что не в сказку попал. Школа-это то место, где ребёнок учится ненавидеть взрослых. Когда обиду наносит взрослый, это запоминается навсегда. Воспитание строится на двух китах: запугивание и запрещение. <a href="https://author.today/reader/76510">https://author.today/reader/76510</a></p>

<p>Школа дала достойное образование, и многих это привело в дальнейшем к успешной карьере. Учителя нашего времени были большие профессионалы (Игорь З., выпускник 2000 г.)</p>	<p>Сейчас хотелось бы вернуться разве что в некоторые школьные моменты: когда было много друзей и много игр, развлечений на свежем воздухе. Насыщенная жизнь. Не то, что сейчас – за компьютером. Те эмоции, когда мы разворачивали «ресторанную» кухню из песка и листьев на полдвора, или когда 20 детей играет в «казаки-разбойники»... У меня было замечательное детство... Источник: <a href="https://in.ck.ua/kruzhki-sekcii-repetitory/shkolnye-gody-chudesnye-vozpominaniya-zhiteley">https://in.ck.ua/kruzhki-sekcii-repetitory/shkolnye-gody-chudesnye-vozpominaniya-zhiteley</a></p>	<p>Вторая половина 90-х. В стране полный хаос. Моя школа – полное Г. Просто та, что ближе к дому и бесплатная. Учителя – шиза на шизе. Алгебраичка ест мел и орет. Биологичка не скрывает, как ненавидит нас всех. Преподавательница знает английский хуже меня. Остальные, почти все, – неприятные нудные серые мыши. Я не понимаю, за что, ЗА ЧТО-О-О они мучают нас ерундой, которая опостылела даже им самим? К 9 классу я выбираю гениальную стратегию протеста: пренебрежительное поведение.</p> <p>Подробнее на Littleone: <a href="https://littleone.com/publication/5331-treshevyu-ad-90-h-shkolnye-sortiry-bez-dverey-i-nudnye-serye-myshi">https://littleone.com/publication/5331-treshevyu-ad-90-h-shkolnye-sortiry-bez-dverey-i-nudnye-serye-myshi</a></p>
<p>«В те сложные годы наши учителя, несмотря ни на что, сумели подготовить нас к старту перед самостоятельной жизнью, когда нужно учиться принимать решения, брать на себя ответственность, отвергать неприемлемое и сопротивляться непредвиденному.</p> <p>Конечно, мы тогда совсем не думали обо всем этом. У нас была своя школьная жизнь, и мы были в ней единым сплоченным организмом. Мы просто беззаботно жили – учились, общались, веселились и старались быть послушными» <a href="https://pikabu.ru/">https://pikabu.ru/</a></p>	<p>Первый класс и, собственно, первое сентября в памяти не остались. Больше всего запомнилось, как нас в пионеры принимали. Это один из самых интересных моментов школьной жизни. Хотя в школу я ходить совсем не любил, были предметы, которые мне очень нравились: английский язык и физкультура. Видимо потому, что преподавали их хорошие учителя. А вот возвращаться в школьные годы совсем не хочется. Потому что взрослым быть хорошо: ты ничего и никому не должен. (Александр М.) Источник: <a href="https://in.ck.ua/kruzhki-sekcii-repetitory/shkolnye-gody-chudesnye-vozpominaniya-zhiteley">https://in.ck.ua/kruzhki-sekcii-repetitory/shkolnye-gody-chudesnye-vozpominaniya-zhiteley</a></p>	<p>Мне пришлось учиться в одной из окраинных школ, в которой по большей части обучались дети рабочих кварталов. Половина моих одноклассников жила в общежитиях, предоставляемых их родителям администрациями ныне закрытых заводов. Со временем классы стали формировать так, что в итоге получались классы из хорошистов и псевдоотличников и классы из детей, на которых учителя махнули рукой, и вместо обучения решению квадратных уравнений их старались обучить хотя бы правильно считать проценты и писать жи-ши через букву «И». Собственно, ребят из таких классов можно было называть потенциальными уголовниками. Еще был класс ЗПР, но там заседала чистая клиника, <a href="https://pikabu.ru/">https://pikabu.ru/</a></p>
<p>40%</p>	<p>24%</p>	<p>36%</p>

## Приложение 4.

Таблица – Аксиологический анализ учебника по литературному чтению для 1 класса

Художественное произведение	Трансляция норм и ценностей советского образа жизни, закрытого общества	Соответствие ценностям советской школьной культуры
Едем, едем на лошадке. Пер. со шведского Токмаковой И.	Злая соседка	Уважение к дружественным народам
Квитко Л. Лошадка. Пер. с еврейского Маршака С.	Закрытость соседа	
Токмакова И. Это ничья кошка	Бессердечная, равнодушная соседка	
Ушинский К. Четыре желания	Суровое отношение отца к проявлению эмоций сына	Общественный долг
Михалков С. Прививка; Маршак С. Жадина; Осеев В. Сыновья; Осеев В. Строитель	«Позитивная оценка проявляемого ребенком терпения, послушания, подавления эмоций, трудолюбия содержат тексты о мальчиках. Отцу заранее отведена роль учителя, отвечающего за одобренное социумом поведение ребенка и выступающего гиперсоциальным социопатичным персонажем в предлагаемой однозначной модели взаимодействия ребенка и общества».	Труд Общественный долг
Маршак С. Усатый-полосатый; Барто А. Я выросла; Пермяк Е. Как Маша стала большой; Матвеева Н. Девочка и пластилин; Гуси. Рус. нар. сказка в обработке Ушинского К..	«Положительные качества девочек реализуются, прежде всего, в школе и только частично в семье, отрицательные – преимущественно в семье (в отличие от мальчиков). Школа свободна от плохих девчонок. На девочку и в семье возлагается роль ученицы (60%), не только школе (20%) или в семье и школе одновременно (20%)».	Труд Общественный долг

## Приложение 5.

Таблица – *Аксиологический анализ учебника по литературному чтению для второго класса*

Художественные произведения	Интерпретация текста авторами монографии	Ценностный компонент (авторская интерпретация)
Лермонтов М. Бородино; Твардовский А. Рассказ танкиста, «Война – жестоche негу слова».	«Ребенок является активно действующим лицом всего в одном тексте, относящемся к данной теме. На примере стихотворения А. Твардовского «Рассказ танкиста» <sup>2</sup> создателями учебника отрабатывается излюбленная советской педагогикой тема подвига безымянного героя-ребенка».	Любовь к социалистической Родине
Галчинский К. Идут дети. Пер. с польского Вронского Ю.; Народные песенки и др. всего 18 текстов	«Дети, в отличие от взрослых соседей, принципиально не могут быть враждебны друг другу, где бы они ни жили: в Польше, Чехии, Германии, Дании, Швеции, Турции, России, Испании и даже в Африке, но только если они трудятся и находятся в труде отдых и радость», – утверждают составители учебника словами поэта.»	Коллективизм и товарищеская взаимопомощь
Тувим Ю. Все для всех. Пер. с польского Благиной Е.; Родари Д. Чем пахнут ремесла. Пер. с итальянского Маршака С.; Народные песенки.	Отдых, веселье, радость сближают детей всей планеты	



Продолжение таблицы –

Аксиологический анализ учебника по литературному  
чтению для второго класса

Художественные произведения	Интерпретация текста авторами монографии	Ценностный компонент (авторская интерпретация)
Орлов С. «Его зарыли в шар земной»; Ахматова А. «Важно с девочками простились»; Танк М. Памятник; Гамзатов Р. Журавли.	«Во взаимодействие вовлечены преимущественно герои-взрослые. Дети-читатели исполняют роль пассивных наблюдателей».	Героизм взрослых
Исаковский М. Летят перелетные птицы; Александрова З. Родина; Кугультинов Д. «Как ты прекрасна, степь моя, в апреле!» Пер. с калмыцкого Неймана Ю.; Коянто В. Родник. Пер. с корякского Коянто В.; Санги В. «Я северянин. Нивх». Пер. с нивхского Санги В.; Пришвин М. Моя родина. Из воспоминаний детства.	«Понятие «родная страна» уводит явно в словарь советских категорий, деливших мир «родных=правых» и чужих, чья позиция потому может быть сразу объявлена ложной. За риторикой равенства, согласия, мира» скрываются значения агрессии, насилия	Любовь к социалистической Родине  Уважение к дружественным народам
Зидаров Н. Улочка моего детства. Пер. с болгарского Токмаковой И.; Белозеров Т. Пельмени; Зелк З. Какой хороший вечер; Благинина Е. Посидим в тишине; Габе Д. Мама. Пер. с болгарского Сефа Р.; Капутикян С. Моя бабушка. Пер. с армянского Спендиаровой Т.; Квитко Л. Бабушкины руки. Пер. с еврейского Спендиаровой Т.; Малина К. Письмо дедушке. Пер. с болгарского Котляр Э.	«Свое, наше, родное» в разговоре о Родине вырастает из имперской политики Советского Союза».	Вера в светлое будущее (коммунизм)  Уважение к дружественным народам  Любовь к социалистической Родине

## Приложение 6.

Таблица – Ценности, представленные в передовицах газеты «Пионерская правда» 1985–1988 гг.

Год, номер газеты, страницы	Передовые статьи	Транслируемые ценности
1986, № 2	«Отечества родимый уголок» «Народы надеются» «Подарок» «Живет в Дагестане мальчишка»	Любовь к Родине Уважение к культуре всех народов, которые ее населяют Помощь сиротам Подвиг школьника
1986, № 3	«Папа, мама, я и брат, целая команда» «Чему учат книги»  «Моя ребячья бригада»	Любовь к Родине (семье) Дружба Защита животных Труд
1986, № 71	«Мы не хотим войны» Каждый школьный день – пионерский!»	Против войны Труд Солидарность
1986, № 73	Эстафета мира в надежных руках Разведка пионерских дел Нужны конкретные дела	Ответственность перед Родиной Труд
1986, № 96	«Сохранить мир для детей» «В мире открытий» «Вот какие бывают бабушки» «Передайте советским ребятам»	Мир и дружба детей всего мира Уважение к старшим Солидарность Трудолюбие
1986, № 96	«Сохранить мир для детей» «В мире открытий»	Мир и дружба детей всего мира Уважение к старшим
1988, № 54	«Кто победит – того и выберем». «Радость в дом несут»	Выбор руководителя, конкуренция Помощь людям
1989, № 94	Письма школьников: «Мамин секрет» (Э Миафуна, 8кл.) «А хвойных деревьев у нас море» (О Маринова, 6кл.), «Нас ждут малыши» (В Леонайте, 10кл.)	Любовь к маме Бережное отношение к природе Забота о детях из детского дома

## Приложение 7.

Таблица – Анализ художественных произведений о школе периода 1985–1988 годов

Автор, название произведения, год первого издания	Проблемы, поднятые автором в произведении	Традиционные педагогические ценности и нормы отношений	Новые ценности
Симонова Л.С. «Круг» (1990),	Проблема взаимоотношений учащихся старших классов и учителей, проблема разрушения традиционных школьных ценностей, норм, традиций.	Требование беспрекословного подчинения Учитель всегда прав Дети обязаны учиться	Диалог с учениками Желание понять школьников Развить интерес к предмету
Поляков Ю.М. «Работа над ошибками» (1989)	Проблема сложных взаимоотношений в учительском коллективе, порождающая отчуждённость от детей, равнодушие к ним.	Соперничество Доносы Конфликтность	Личностное развитие школьников
Крапивин В. «Наследники» (1990)	Проблема взросления подростка, формирования его мировоззрения, его беспризорничество, жестокость в поведении	Беспрекословный авторитет учителя Авторитарность Отчужденность от реальных проблем ребенка	Эмпатия Педагогическая поддержка Защита прав ребенка
Соломко Н.З. «Белая лошадь-горе не моё» (1998)	Проблема взаимоотношений в школьном коллективе: учитель-учитель, учитель-ученик, ученик-ученик профессионального становления молодого учителя, отсутствие взаимопонимания в педагогическом коллективе	Авторитарный стиль поведения, общения Консерватизм Неприятие новшеств в педагогической деятельности	Демократизм Взаимоуважение Доверительные отношения Нетрадиционные методы обучения

Таблица – Цитаты из художественных произведений о школе

<p><b>Название художественного произведения, год первого издания</b></p>	<p><b>Цитаты из художественных произведений</b></p>
<p>Поляков Ю.М. «Работа над ошибками» (1989)</p>	<p><i>Вообще мой небольшой, с громадным перерывом педагогический стаж подсказывает мне, что для учителя главное – твердость духа, уверенность в себе. Но если малышам достаточно убедительной интонации, то старшеклассникам подавай убедительное содержание, и если второе подменяется первым, преподавателя быстренько «раскусывают», и учительский стол превращается в баррикаду, разделяющую враждебные стороны (главный герой, начинающий учитель)</i></p> <p><i>«Учение или, как теперь принято говорить, учёба – это, по-моему, многолетняя изнурительная война между классной доской и школьным окном. Начинается она – как и вторая мировая – 1 сентября, с переменным успехом идёт весь учебный год, и только к маю распахнутое, весеннее окно одерживает прочную победу. Тогда Министерство просвещения объявляет перемирие, продиктованное якобы заботой о детях и в дальнейшем именуемое «каникулами» (главный герой, начинающий учитель).</i></p>
<p>Крапивин В. «Наследники» (1990)</p>	<p><i>А Михаил вдруг с испугом понял, что не помнит завуча в лицо. Вернее, все встречные учительницы были одинаковы с одинаковым выражением раздражённой бдительности, утомления и печального сознания, что до конца дней суждены нести свой школьный крест «Да что они, маски что ли надели»-яростно подумал Михаил.</i></p> <p><i>«Поп-физик обрёл невозмутимость. Но уже не улыбался.</i></p> <p><i>– Меня, Костецкий больше волнуют моральные ценности. Даже столь сомнительные, как ваш нравственный облик. А, впрочем, я предвижу, что здесь педагогика бессильна. – Ваша педагогика? – сказал Костецкий.</i></p>

## Цитаты их художественных произведений о школе

Название художественного произведения, год первого издания	Цитаты из художественных произведений
Симонова Л.С. «Круг» (1990)	<p><i>Высказывания старшеклассников, героев книги: «Наверное, мы несчастливое поколение, потому что не доверяем друзьям, а тем более взрослым. Взрослые, превратив нас по подобию своему в консервные банки с удобной для них начинкой, забыли приложить к этим банкам ключи и сердятся, что не могут открыть. На кого сердятся?»</i></p> <p><i>«Родители не всегда имеют силы и время для воспитания, а воспитание учителей сводится к нотациям и окрикам. Человека в ученике не видят.»</i></p> <p><i>«У нас переходный возраст. Формируются наши взгляды, характеры, вкусы, отношение к жизни, а мы то и дело сталкиваемся с грубостью, цинизмом, лицемерием и фальшью. Может, это хорошо? Закалимся?»</i></p> <p><i>«Не боится, – с горечью подумала Надежда Прохоровна. – Высказала все, что думает, и полным именем подписалась. Ничего они, теперешние, не боятся. А мы привыкли бояться...» (директор школы).</i></p>
Соломко Н.З. «Белая лошадь-горе не моё» (1998)	<p><i>«Да еще этот педагог-новатор на мою голову! – директор хмуро глянул на сына. – Уйдите с глаз, Александр Арсеньевич, не злите меня!» «Я проклял тот день, когда этот человек пришел работать ко мне в школу!» (директор школы, отец молодого учителя)</i></p> <p><i>«С тех пор как её послушный сын стал учителем, спорить с ним было бесполезно, он всё равно всё делал по-своему».</i></p> <p><i>«–Тихо! Сегодня будем открывать Америку. – Ура-ра! – Тихо, я сказал! Сдвигайте парты к стене, Атлантический океан – на пол... Кто будет держать небо?»(молодой учитель, Александр Арсеньевич)</i></p>

## Приложение 9.

Таблица – Обзор проблематики фильмов о школе периода 1985–2001гг.

Год выхода фильма на экраны	Название фильма, режиссер фильма	Проблематика
1986	Была не была ( В.Федосов)	Проблема трудного взросления подростка
1986	Плюмбум или опасная игра (В. Абдрашитов)	Двойная мораль подростка приводит его к безнравственным поступкам, к власти над одноклассниками и взрослыми людьми
1987	Соблазн (О.Субботина)	Выбор старшеклассниц в качестве приоритетных материальных ценностей
1987	Пощёчина, которой не было (И. Шатров)	Отстранённость педагогов, их равнодушное отношение к ученикам порождает конфликты и непонимание
1988	Куколка (И. Фридберг)	Проблема личных (сексуальных) взаимоотношений учителя и старшеклассницы
1988	Работа над ошибками (С. Гиргель)	Проблема педагогического призвания
1988	Шут (А. Эшпай)	Проблема высокомерного, манипулятивного поведения интеллектуального школьника
1988	Щенок (М. Евстафьева)	Правдивость и честность школьника осуждается учителями
1988	Дорогая Елена Сергеевна (Э. Рязанов)	«Перестроечная» свобода и прагматизм, нравственный конфликт поколений
1989	Астенический синдром (К. Муратова)	Проблема бездарного, растерявшегося педагога-пессимиста, жестокость и равнодушие учеников

Обзор проблематики фильмов о школе периода 1985–2001гг.

Год выхода фильма на экраны	Название фильма, режиссер фильма	Проблематика
1987	Экзамен на директора (А Ефремов)	Проблема двойных стандартов, порождающая сложные взаимоотношения в педагогическом коллективе сельской школы.
1990	Хомо Новус (П. Эрдёшш)	Детская жестокость, конфликтность отношений, грубость учителей.
1990	Сделано в СССР (С. Тараховский, В. Шамшурин)	Поведение школьников и культ личности преподавателя
1991	Милый Эп (О. Фомин)	Материальное благополучие, высокомерие школьников, составляющих элиту класса.
1999	Сериал «Простые истины» (Ю. Беленький, В. Шмелёв)	Простота и лёгкость, юмор решения возникающих конфликтов

## Приложение 10.

*Таблица Культурно-морфологический анализ текста Устава общественной организации «Союз пионерских и детских организаций «Золотой ключик»*

<b>Существительные</b>	<b>Прилагательные</b>	<b>Глаголы</b>	<b>Ценности</b>	<b>Символы</b>
организация детей, подростков, взрослых; одновозрастной или разновозрастной коллектив (отряд/бригада)	общественная, добровольная, самоуправляемая, самостоятельная, многонациональна, некоммерческая	представляет, защищает интересы и права своих членов; сотрудничает с другими организациями и родителями; учит познавать и улучшать окружающий мир; выступает с общественными инициативами	добро, отечество, гражданин, родина, справедливость, честь, совесть, дружба, милосердие	красное знамя, пионерский галстук, пионерский салют, пионерские значки, горн, барабан, знаки отличия