

Андрей ИОФФЕ, Людмила БЫЧКОВА, Валерия МАРКОВА

ЧТО ТАКОЕ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ, КАК и ДЛЯ ЧЕГО ЕЕ ИССЛЕДОВАТЬ?



Есть мнение — и сотрудники лаборатории развития личностного потенциала в образовании НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ его поддерживают, — что любые продуктивные инновации в общем образовании — это те, которые начались с профессиональной рефлексии: «Что представляет собой школа, в которой я работаю?», «Как мы решаем задачи, важные для нашей организации?», «Кто я как педагог и что ценно для меня?» Эти вопросы можно рассматривать в контексте исследования образовательной среды, уклада, организационной культуры школы, *культуры образовательных отношений*.

В педагогической литературе чаще всего используют понятие «культура образовательной организации». В ряде публикаций оно созвучно понятию «организационная культура» (под ним понимается «совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т. п., сознательно или бессознательно разделяемых *большинством членов организации*»¹). Обычно речь идет именно о сотрудниках — руководстве и педагогах, что отмечает в своей работе В. А. Ясвин, добавляя к термину «организационная культура» важное уточнение: «...педагогического коллектива»².

¹ Приводится по: Ясвин В. А. Организационная культура педагогического коллектива // Школьный психолог. 2009. № 14 (444). URL: https://psy1sept.ru/view_article.php?ID=200901410 (дата обращения: 30.09.2022).

² Там же.

При этом школа, как и любая другая образовательная организация, имеет особую структуру. В образовательные отношения вовлечено множество участников, каждый из которых видит в них свои цели и задачи, определяет приоритет тех или иных норм и форм общения. Ежедневно школьная администрация и педагоги взаимодействуют с детьми и их родителями (законными представителями)³. Ученики общаются друг с другом, в своих семьях, их родители в свою очередь также обмениваются мнениями о школьной жизни. С одной стороны, и те и другие по-своему воспринимают и оценивают сложившуюся в школе культуру, с другой — они влияют на нее сами. Именно поэтому авторы считают, что ученики и родители могут и должны стать активными субъектами соответствующих научных исследований (наравне с сотрудниками школы)⁴.

Для этого в теоретическом плане необходимо понятие, которое учитывало бы роль детей и родителей в школьной жизни. В практическом же плане понадобится разработать исследовательский инструментарий для разных участников образовательных отношений.

Понятие было сформулировано: *культура образовательных отношений*. Это система мировоззренческих («я и мой взгляд на мир»), повседневных

³ Далее под словом «родители» будут подразумеваться собственно родители, другие законные представители, а также в ряде случаев прочие родственники, вовлеченные в школьную жизнь детей.

⁴ Идею о проведении исследования школьной среды силами старшеклассников неоднократно высказывал В. А. Ясвин (например: Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.).

(«я и мир вокруг здесь и сейчас») и познавательных («я в образовательном контексте») ценностей участников образовательных отношений, которые проявляются в их позиции и действиях в конкретных ситуациях, так или иначе связанных с образованием.

Подобная трактовка позволяет рассматривать культуру образовательных отношений как систему («в нашей школе *думают/делают/принимают* решения так»), но при этом учитывать, что каждый участник образовательных отношений сам привержен к определенному типу культуры («я *думаю / делаю / принимаю* решения так»). Взаимодействуя с другими людьми и совершая поступки, человек сам влияет на культуру образовательных отношений в школе.

А. Н. Иоффе, основываясь на ряде социально-гуманитарных исследований⁵, выделил четыре типа школьной культуры⁶, а впоследствии — четыре типа культуры образовательных отношений. В таблице 1 представлены типы культуры образовательных отношений и соответствующие им ориентиры деятельности человека и организации (школы).

⁵ Almond A. G., Verba S. The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1963; Almond A. G., Verba S. The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Sage Publications, Inc., 1989; Elazar D. J. Covenant and Constitutionalism. USA, N. J.: Transaction Press, 1998; Schechter S., Vontz T., Branson M. Exploring Political Ideas: Concepts that Shape our World. Washington, DC: CQPress, 2010; Активная школа: теория, практика, перспективы / Под. ред. А. Зеленцовой, К. Спенсли и С. Шехтера. М: Американские советы по международному образованию АСПРЯЛ/АКСЕЛС, Фонд «Сивитас», Партнерство «СИВИТАС»@Россия», 2009. 136 с.

⁶ Иоффе А. Н. Использование особенностей культуры образовательной организации в управлении и создании педагогической команды при проектировании изменений // Профильная школа. 2018. № 1 (88). С. 22–30.

Таблица 1

Типы культуры образовательных отношений
(по А. Н. Иоффе)

Тип культуры образовательных отношений	Ориентиры деятельности человека, приверженного данному типу	Ориентиры деятельности организации (школы), в которой сложился данный тип
Административный	Дисциплина, иерархия, порядок, контроль, нормы и правила, инструкции и приказы.	Поддержание дисциплины и порядка, соблюдение норм и правил. Иерархичность структуры. Исполнение распоряжений без обсуждения. Инструкции и приказы — основной источник развития организации, отчетность — главный результат. Важен не столько смысл работы, сколько выполнение установленных норм и процедур, грамотная подготовка документов.
Индивидуалистический	Инициатива, самостоятельность, свобода и творчество, личная ответственность, самореализация.	Акцент на самостоятельности и инициативе. У личности есть свобода деятельности, которая накладывает на него ответственность за принимаемые решения («каждый человек — кузнец своего счастья»). Внешний контроль признается тормозящим свободу и творчество. Целевой ориентир — самореализация человека.

Окончание табл. 1

Тип культуры образовательных отношений	Ориентиры деятельности человека, привер- женного данному типу	Ориентиры деятельности организации (школы), в которой сложился данный тип
Коллективист- ский	Совместность, обсужде- ние, согласие, большин- ство голосов, единение и равенство.	В основе деятельности — совместное обсужде- ние всех проблем, поиск консенсуса и согласо- вание разных позиций, взаимные уступки. Способ решения той или иной проблемы оп- ределяется большинством голосов, что дела- ется в исключительных случаях, когда исчер- паны все другие способы убеждения. Главные ценности — равенство и единение разных групп участников, поддержка их деятельно- сти и инициативы.
Традиционалист- ский	Традиции и ритуалы, устоявшийся порядок, лояльность к укладу, стабильность, неизмен- ность.	Особое значение придается существующим традициям и ритуалам, стабильности и неиз- менности. Лояльность, скорее, не к официа- льному руководству, а к существующему укладу и устоявшимся нормам. Ценятся дисциплина и порядок, которые устанавливаются и со- блюдаются на доверительной основе.

В одной школе могут проявляться все типы культуры образовательных отношений, при этом один-два являются ведущими. Это связано с тем, что все участники образовательных отношений по-своему воспринимают школьную атмосферу, по-разному общаются в коллективе, неодинаково принимают решения и т. д. Большое значение имеет область деятельности или конкретная ситуация: например, в одном случае человек поступит так, как *принято в школе или как решит большинство*, в другой – так, как *сам посчитает нужным*.

Вспомним яркий пример из исследования, которое совместно провели сотрудники лаборатории развития личностного потенциала в образовании и лаборатории образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ⁷. Задачей исследователей было выявить, как в пяти московских школах соотносятся между собой типы культуры – административный, индивидуалистический, коллективистский и традиционалистский. Представители школьной администрации, педаго-

⁷ Государственная работа «Разработка и апробация модели обучающихся сообществ педагогов» (государственное задание МГПУ на 2020/21 учебный год). Некоторые публикации по ее итогам: Виноградова И. А., Иванова Е. В. Исследование взаимодействия педагогов и потенциала создания обучающихся сообществ в образовательных организациях // Педагогика и психология образования. 2022. № 2. С. 9–32. Иоффе А. Н., Иванова Е. В., Виноградова И. А., Маркова В. К., Маякова Е. В., Бычкова Л. В. Создание и развитие обучающихся сообществ: новый формат повышения квалификации педагогов // Методист. 2022. № 1. С. 8–13. Виноградова И. А., Маркова В. К., Иванова Е. В., Иоффе А. Н., Бычкова Л. В. Создание и сопровождение обучающихся сообществ в школе: Методические рекомендации. М.: ИД «Методист», 2022. 44 с.

ги, ученики и родители отвечали на вопросы о том, какой они видят свою школу, а также сообщали о собственной позиции и предпочитаемых способах действия в различных ситуациях. Так, из 205 опрошенных педагогов 36 % определили свою школу в целом как традиционалистскую, 33 % — как индивидуалистическую, 27 % — как коллективистскую, 4 % — как административную. При этом очень многие, если бы столкнулись с проблемами на занятиях, предпочли бы *решать их самостоятельно, по своему усмотрению, при необходимости импровизировать* (67 %), что в большей степени соответствует ценностям индивидуалистического типа культуры. Действовать в логике традиционалистского типа культуры («как обычно») стали бы только 3 % педагогов, административного («сообщать руководству») — 3 %, коллективистского («обсуждать с коллегами») — 27 %.

Как видим из этого примера, налицо противоречивость в полученных ответах. Это еще раз доказывает, что важно не только исследовать то, какой видят школу ее руководители и педагоги, дети и родители, но и обращать внимание на их собственные взгляды, позиции, поступки в различных ситуациях, в том числе в образовательном контексте. Созданный ранее опросник был существенно изменен и дополнен⁸. Чтобы максимально корректно выявлять, есть ли расхожения между *личностной позицией респондента и сложившейся в школе культу-*

⁸ Опросник для исследования культуры образовательных отношений имеется в распоряжении сотрудников лаборатории развития личностного потенциала в образовании НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ.

Что такое культура образовательных отношений, как и для чего ее исследовать?

рой образовательных отношений, сформулированы подобные вопросы (примеры в таблице 2). Каждому варианту ответа соответствует определенный тип культуры образовательных отношений.

Таблица 2

**Вопросы для исследования культуры образовательных отношений
(примеры из варианта опросника для учеников)**

Вопросы, выявляющие личностную позицию респондента	Вопросы, выявляющие видение респондентом сложившейся культуры образовательных отношений
<p><i>Какую характеристику вы могли бы в большей степени отнести к себе?</i></p> <p>1. Я следую традициям, не люблю изменения.</p> <p>2. Я следую своим убеждениям и отстаиваю свое мнение.</p> <p>3. Я готов(-а) работать в коллективе.</p> <p>4. Я исполнительный(-ая), следую правилам.</p>	<p><i>Какая характеристика подходит вашей школе больше остальных?</i></p> <p>1. В нашей школе прислушиваются к мнению каждого, стараются его учесть.</p> <p>2. В нашей школе все работают сообща, делятся друг с другом успехами и неудачами.</p> <p>3. В нашей школе всё стабильно, все стараются избегать любых изменений.</p> <p>4. В нашей школе строгая дисциплина, каждый должен соблюдать установленные правила.</p>
<p><i>Что вы делаете, если нужно что-то исправить или улучшить в вашей работе?</i></p> <p>1. Спрашиваю у родителей/учителя, как это лучше сделать.</p> <p>2. Размышляю сам(-а), так как никто лучше меня не знает мою работу.</p>	<p><i>Что происходит, когда в школе необходимо что-то исправить или улучшить?</i></p> <p>1. Классный руководитель (или школьная администрация) решает, как это лучше сделать.</p> <p>2. Любой может высказать мнение, как это сделать.</p>

Окончание табл. 2

Вопросы, выявляющие личностную позицию респондента	Вопросы, выявляющие видение респондентом сложившейся культуры образовательных отношений
3. Узнаю, как подобную работу делали раньше. 4. Обсуждаю с единомышленниками.	3. С переменами не стоит спешить: прежде надо всё хорошенько обдумать. 4. Классы (коллективы) обсуждают, вырабатывают общее решение.
<i>Что из перечисленного лучше всего помогает вам достигать поставленных целей в повседневной жизни?</i> 1. Терпение и послушание. 2. Что-то новое, возможность экспериментировать. 3. Работа в группе, команде. 4. Следование правилам.	<i>В вашей школе есть ученики и учителя, которые известны своими достижениями, их очень любят и уважают в коллективе. Как думаете, что у них общего?</i> 1. Они демонстрируют пример самодисциплины и следования правилам. 2. Они работают ради школы и поддержки ее традиций. 3. Они общительны, сотрудничают с другими людьми, работают в команде. 4. Они сами придумывают что-то новое, не боятся пробовать и экспериментировать.

Исследование культуры образовательных отношений может быть полезным при планировании инноваций, при организации взаимодействия между участниками образовательных отношений, их отдельными группами, конкретными людьми, а также при выработке согласованной позиции по принципиальным вопросам (безопасность, дисци-

Что такое культура образовательных отношений, как и для чего ее исследовать?

плина, общение и участие в школьных событиях, совместная и индивидуальная деятельность, поддержка традиций и др.).

Размышления над результатами исследования приводят к интересным и важным практическим вопросам: «Как себя чувствует человек в школе, в которой поддерживается культура, к которой он сам привержен? Другая культура?», «Как действовать руководителю и педагогам, если они привержены к одному типу культуры, а дети — к другому?», «Как поддержать коллективистские ценности родителей?» — и многим другим.

Авторы приглашают к диалогу и сотрудничеству руководителей, заинтересованных в том, чтобы провести в своей школе исследование культуры образовательных отношений и вместе с сотрудниками лаборатории развития личностного потенциала в образовании ответить на эти вопросы.

АВТОРЫ СБОРНИКА

Барсукова Екатерина Михайловна – научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Блинова Александра Олеговна – младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Борусяк Любовь Фридриховна – кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Буланов Максим Владимирович – эксперт лаборатории социокультурных образовательных практик научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Бычкова Людмила Васильевна – кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Вачкова Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, директор научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Весманов Сергей Викторович – кандидат экономических наук, заведующий научно-исследовательской лабораторией управления проектами МГПУ

Виноградова Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Воробьёва Ирина Игоревна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Иванова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Иоффе Андрей Наумович – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, заведующий лабораторией развития личностного потенциала в образовании научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Источников Виктор Вячеславович – научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории управления проектами МГПУ

Касаткина Дарья Алексеевна – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории городского благополучия и здоровья научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Киктева Ксения Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Конобеева Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, руководитель проектного офиса «Новый педагогический класс» научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Ле-ван Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Маркова Валерия Кирилловна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Маякова Елизавета Владимировна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник

лаборатории образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Некрасова Ирина Евгеньевна – эксперт проектного офиса «Новый педагогический класс» научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Нехорошева Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией городского благополучия и здоровья научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Россинская Анастасия Николаевна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Тер-Григорян Анна Эммануиловна – младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Федоровская Мария Николаевна – эксперт центра аналитических исследований и моделирования в образовании научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ

Филимонова Наталья Владимировна – магистр МГПУ, старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 23» г. Шуя

Якшина Анна Николаевна – младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ