



Оптика инноваций

(Заметки на полях книги Евгения Сабурова «Повесть о Константине-Философе и Брате его Мефодии»)



Передо мною книга экономиста, математика, поэта и драматурга, педагога и политика Евгения Сабурова «Повесть о Константине-Философе и Брате его Мефодии», изданная Храмом святых бессребреников Космы и Дамиана в 2010 г. в Москве. Книга моего друга, которую он не имел счастья

держать в руках, ибо она увидела свет уже после того, как мы попрощались с Евгением Сабуровым. К ней по праву могут быть отнесены слова Михаила Булгакова: «рукописи не горят».

Предисловие к этой книге написано еще в середине 1970 г. духовным лидером и мучеником XX в. протоиереем Александром Менем, близким другом и наставником Евгения Сабурова. Встреча этих двух людей произошла по законам особой логики, логики неслучайностей. И тот и другой неустанно искали дорогу к храму. И тот и другой жили и действовали поверх догм, поверх барьеров. И тот и другой болели душой за человечество и человека, любя свою культуру и разные культуры Космоса, ведущие нескончаемый диалог на планете по имени Земля. И тот и другой были проповедниками во всем, чем бы они ни занимались, куда бы ни направляли усилия своего духа.

Особой проповедью является и написанная в жанре прозы книга, которую

мне хочется назвать поэмой о жизни Кирилла и Мефодия, в муках породивших славянскую письменность и сделавших Библию достоянием всей славянской культуры.

Об этой книге-поэме можно говорить и писать много, поскольку она, пользуясь одним из любимых терминов Михаила Бахтина, полисемантическая, полна самых разных и порой конфликтующих между собою смыслов. Но я рискну бросить беглый взгляд на эту книгу через своеобразную *оптику инноваций*. Ведь, по сути, мастер инноваций Евгений Сабуров в своей книге проводит культурно-историческое дознание рождения одной из великих инноваций нашей цивилизации – славянской письменности – и превращения этой инновации в канон культуры.

Подобное восприятие книги Евгения Сабурова возникает, если мы посмотрим и на нее через оптику инновации, в которой выделяются *культурные* (социальные) и *инструментальные* (технологические) инновации. Подобное выделение двух видов инноваций во многом опирается на теорию динамики культуры известного социального антрополога Бронислава Малиновского. Именно он в своих трудах показывал, что культурные инновации как реакции социальных групп на изменяющуюся реальность способны в буквальном смысле слова породить иной

тип культуры и, пройдя проверку временем, трансформироваться в *традиции*. Культурные инновации обладают, как правило, широким радиусом действия, по своему масштабу затрагивают всю развивающуюся социокультурную и ментальную систему и, тем самым, нередко наталкиваются на могучий агрессивный отпор со стороны опекающего свою устойчивость общества. Они расцениваются на первых шагах особого инновационного эмбриогенеза новой культуры, нового мировоззрения и миропонимания как ересь, покушение на устои, кощунство. Так, например, расценивалась современниками коперниканская система мироздания, пришедшая на смену птолемеевской картине мира. В отличие от культурных инноваций инструментальные инновации исходно имеют меньший радиус действия, как, например, изобретение колеса, печатного станка или Интернета. Но в дальнейшем может произойти преобразование инструментальных инноваций, и они, как в наши дни Интернет, становятся культурными инновациями, приводя к появлению нового имени эпохи, обозначения XXI в. как «сетевое» столетия.

На мой взгляд, книга Евгения Сабурова – это *поэтическая драма о культурной инновации как порождению новой «знаковой системы», системы славянской письменности*.

На ее страницах Кирилл и Мефодий оживают, сходят с «канона», превращаются в ищущих и страдающих людей. Смысл всей их жизни еще до того, как она из *жизни* превратилась в *житие*, – это приобщение к христианству других культур и народов через Библию. И Константин, известный ныне под именем Кирилл, которое он взял, приняв схизму незадолго до смерти, и старший брат Константина – воин и монах Мефодий живут *ради одной цели – христианизации славян*. Эта цель достигается именно через *социальное действие*, ставшее социальной инновацией, – *изобретение славянской письменности*.

Чтобы прочувствовать это действие, приведу диалог философа Константина с иеромонахом по книге Евгения Сабурова:

«...просвещение славян. Так я понял. Не посольство, а именно миссия?

– Да. Просвещение на их языке.
– У них есть алфавит?
– Откуда?!...
– Как же писать-то? На словах, без письменности, и это все будет вилами по воде.

– Что писать?
– Ну, перевод Священного Писания, литургии.

Иеромонах ошарашенно уставился на философа:

– Свя... что? Литургия на славянском? Вы положительно с ума сошли, Константин! – и он вне себя выскочил из кельи» (С. 70).

Евгений Сабуров показывает, что первоначально инновация – написание литургии на славянском алфавите, а не на каноническом греческом алфавите Византии – воспринималась как безумие. И это безумие заключалось в *социокультурном конструировании славянской письменности* ради того, чтобы Священное Писание стало законом жизни славян, законом, превращающим эту жизнь в жизнь по канонам христианской славянской культуры.

Из книги Евгения Сабурова неукоснимо следует, что *вначале было слово, и слово было Просвещением...* Именно так воспринимается книга Е.Ф. Сабурова через оптику инноваций. Именно неразрывной связи просвещения и культуры в истории цивилизации учит она нас.

А теперь признание...

Каждый раз, когда мы что-либо творим, будь то педагогическая, социальная или историческая поэма, мы, хотим того или нет, проецируем в творимую реальность свое личное видение, свое Я.

Сказанное полностью относится и к жизни Евгения Сабурова, жизни как творческому потоку инноваций. Говорит ли Евгений Сабуров с нами об экономике или образовании, о политике или истории, о любви или о Кирилле и Мефодии, он говорит о жизни, наполненной смыслом, о жизни, в которой человек через подвиги и деяния конструирует множество различных миров. Такой жизнью в моем сознании жил и продолжает жить Евгений Сабуров – неутомимый инноватор, поэт и строитель улицы, ведущей к Храму.

В феврале 2012 г. состоятся III Сабуровские чтения, посвященные памяти педагога, экономиста и публициста Евгения Федоровича Сабурова.

27 сентября 2011 г. на заседании Правительства Москвы была утверждена Государственная программа города Москвы на среднесрочный период 2012–2016 гг. «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”)

Возглавил работу над программой Экспертный совет под председательством О.Ю. Голодец – заместителя мэра Москвы в Правительстве Москвы по вопросам образования и здравоохранения. Программу представил И.И. Калина – министр Правительства Москвы, руководитель Департамента образования г. Москвы. С докладчиками выступили Я.И. Кузьминов – российский экономист, общественный деятель, ректор НИУ «Высшая школа экономики» и А.Г. Асмолов – действительный член Российской академии образования, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования». Они поддержали программу и подчеркнули ее особую значимость для столицы. Ниже публикуется стенограмма их выступлений.

Государственная программа г. Москвы «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”)

Исаак Калина

Департамент образования г. Москвы выносит на рассмотрение проект Государственной программы г. Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”)

Программа разработана в соответствии с Постановлением Правительства Москвы от 2 февраля 2011 г. № 23-ПП «Об утверждении перечня первоочередных государственных программ города Москвы», прошла одобрение Правительства Москвы 16 июня и последующее публичное обсуждение.

За прошедшие три месяца программа благодаря предложениям и замечаниям экспертного сообщества и коллег – органов исполнительной власти г. Москвы, по нашему убеждению, стала более полной, точной и сбалансированной. Уточненная редакция размещена на официальном сайте Департамента образования и Интернет-портале Правительства Москвы. Несмотря на данные дополнения, основные характеристики программы остались неизменными, поэтому позволю себе остановиться только на ключевых вопросах.

Цель программы – создание средствами образования условий для формирования личной успешности детей и молодежи в обществе.

Фактически, Москва уже является городом образования. Назову некоторые цифры и факты.

Образование – ключевой фактор формирования человеческого капитала города, обеспечения качества жизни москвичей и повышения конкурентоспособности столицы.

В настоящее время в Москве функционирует более 5800 образовательных учреждений различных форм собственности и уровней образования. С 1 сентября текущего года:

- в различные формы дошкольного образования вовлечены более 390 тыс. детей;
- сели за парты более 780 тыс. школьников, в том числе 83 тыс. первоклассников;
- приступили к обучению более 110 тыс. учащихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования, в том числе почти 90 тыс. обучающихся в колледжах, подведомственных Департаменту образования;
- более миллиона студентов высших учебных заведений учатся в 119 государственных и 179 негосударственных вузах.

Только в учреждениях, входящих в систему Департамента образования г. Москвы, трудятся более 150 тыс. москвичей.

Нынешний 2011 г., который предшествует реализации программы, харак-



об авторе



И.И. Калина, министр Правительства Москвы, руководитель Департамента образования г. Москвы, кандидат педагогических наук, доцент

27 сентября 2011 г. на заседании Правительства Москвы была утверждена Государственная программа города Москвы на среднесрочный период 2012–2016 гг. «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”)

Возглавил работу над программой Экспертный совет под председательством О.Ю. Голодец – заместителя мэра Москвы в Правительстве Москвы по вопросам образования и здравоохранения. Программу представил И.И. Калина – министр Правительства Москвы, руководитель Департамента образования г. Москвы. С докладчиками выступили Я.И. Кузьминов – российский экономист, общественный деятель, ректор НИУ «Высшая школа экономики» и А.Г. Асмолов – действительный член Российской академии образования, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования». Они поддержали программу и подчеркнули ее особую значимость для столицы. Ниже публикуется стенограмма их выступлений.

Государственная программа г. Москвы «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”)

Исаак Калина

Департамент образования г. Москвы выносит на рассмотрение проект Государственной программы г. Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”)

Программа разработана в соответствии с Постановлением Правительства Москвы от 2 февраля 2011 г. № 23-ПП «Об утверждении перечня первоочередных государственных программ города Москвы», прошла одобрение Правительства Москвы 16 июня и последующее публичное обсуждение.

За прошедшие три месяца программа благодаря предложениям и замечаниям экспертного сообщества и коллег – органов исполнительной власти г. Москвы, по нашему убеждению, стала более полной, точной и сбалансированной. Уточненная редакция размещена на официальном сайте Департамента образования и Интернет-портале Правительства Москвы. Несмотря на данные дополнения, основные характеристики программы остались неизменными, поэтому позволю себе остановиться только на ключевых вопросах.

Цель программы – создание средствами образования условий для формирования личной успешности детей и молодежи в обществе.

Фактически, Москва уже является городом образования. Назову некоторые цифры и факты.

Образование – ключевой фактор формирования человеческого капитала города, обеспечения качества жизни москвичей и повышения конкурентоспособности столицы.

В настоящее время в Москве функционирует более 5800 образовательных учреждений различных форм собственности и уровней образования. С 1 сентября текущего года:

- в различные формы дошкольного образования вовлечены более 390 тыс. детей;
- сели за парты более 780 тыс. школьников, в том числе 83 тыс. первоклассников;
- приступили к обучению более 110 тыс. учащихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования, в том числе почти 90 тыс. обучающихся в колледжах, подведомственных Департаменту образования;
- более миллиона студентов высших учебных заведений учатся в 119 государственных и 179 негосударственных вузах.

Только в учреждениях, входящих в систему Департамента образования г. Москвы, трудятся более 150 тыс. москвичей.

Нынешний 2011 г., который предшествует реализации программы, харак-



об авторе



И.И. Калина, министр Правительства Москвы, руководитель Департамента образования г. Москвы, кандидат педагогических наук, доцент

теризуется серьезными преобразованиями, связанными с введением новых Федеральных образовательных стандартов в начальную и основную общеобразовательную школы. Кроме того, образовательная инфраструктура нуждалась в приведении в соответствие с современными требованиями к качеству.

Впереди у нас еще три напряженных месяца, но уже сейчас ясно, что объем работ в 2011 г. в сравнении с 2010 г. возрос: по капитальному ремонту – на 40%; по текущему ремонту – на 62%; по поставкам учебного оборудования – в 3 раза; по поставкам компьютерной техники – более чем в 8 раз.

Дополнительно создано более 50 тыс. мест в дошкольных образовательных учреждениях.

Достижение таких показателей стало возможным благодаря тому, что в текущем году Правительство Москвы выделило на нужды образования на 30% больше средств по сравнению с прошлым годом. Это позволило создать основательную базу для решения амбициозных задач, сформулированных в программе на 2012-й и последующие годы.

Каждый год в нашу систему образования вливаются новые дети. Они другие: со своими потребностями, способностями, возможностями и ограничениями. Темп жизни, динамично развивающаяся информационная среда формируют новую реальность, бросают новые вызовы и ставят новые задачи образованию. Для успешной реализации своих функций система образования должна пребывать в состоянии *непрерывного обновления*. Это позволит гибко и в опережающем режиме реагировать не только на изменяющиеся запросы населения и потребности динамично развивающейся экономики мегаполиса, но и на глобальные тренды развития общества.

Программа разработана с учетом опыта реализации национального проекта «Образование», положений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», плана действий по модернизации в Российской Федерации общего образования на 2011–2015 гг.

В программе учтены результаты комплексного анализа текущего состояния сферы образования, сценарии социально-экономического развития Москвы на период 2012–2014 гг., градо-

строительные перспективы, демографические тенденции.

В сравнении с другими регионами России московское образование имеет свои особенности: во-первых, в столице очень разнообразны и высоки требования населения к качеству образования, население дифференцировано и по ценностным ориентирам, и по социальному положению, и по уровню благосостояния; во-вторых, очень неоднородна среда учеников и воспитанников – с каждым годом растет число приезжих, которые только адаптируются к столичной социокультурной среде и требуют особого подхода при обучении; в-третьих, в масштабах мегаполиса особенно важна территориальная доступность образовательных учреждений; в-четвертых, город обладает уникальным социокультурным потенциалом: музеями, театрами, научными центрами и т.д. Перечисление специфических образовательных условий можно продолжить. Они также учтены при разработке программы.

Мероприятия программы нацелены на решение следующих приоритетных задач.

1. Комплексное развитие сети образовательных учреждений для обеспечения доступности дошкольного, общего и дополнительного образования независимо от территории проживания, материального благосостояния и состояния здоровья детей.

2. Внедрение современных стандартов качества образования (московского стандарта качества образования), инструментов независимой и прозрачной для общества оценки качества. Московский стандарт призван обеспечить индивидуализацию образовательных траекторий и достижение обучающимися образовательных результатов, необходимых для успешной социализации и работы в инновационной экономике.

3. Создание в системе образования условий для сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни обучающихся и воспитанников, оказания помощи детям, нуждающимся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

4. Создание механизмов использования интеллектуальных, социокультурных и физкультурно-спортивных ресурсов столицы в образовании, а также

реализации потенциала образования в развитии г. Москвы.

5. Обеспечение эффективности управления системой образования г. Москвы.

В результате реализации пяти подпрограмм будут достигнуты следующие важнейшие для населения и города результаты.

1. Подпрограмма «Дошкольное образование» обеспечит доступность качественного образования для детей дошкольного возраста.

2. Подпрограмма «Общее образование» обеспечит высокое качество общего образования во всех образовательных учреждениях в полном соответствии с требованиями федеральных стандартов и выше, с учетом столичной специфики.

3. Подпрограмма «Начальное и среднее профессиональное образование» обеспечит подготовку высокопрофессиональных рабочих кадров и специалистов для экономики города по востребованным направлениям с необходимым комплексом и уровнем компетенций.

4. Подпрограмма «Высшее и непрерывное профессиональное образование» обеспечит повышение вклада работников и выпускников в социально-экономическое развитие города, включая инновационные отрасли экономики.

5. Подпрограмма «Управление качеством образования» обеспечит существенное повышение качества и эффективности управления образованием за счет рационального использования организационно-финансовых механизмов, широкого внедрения инновационных и современных информационных технологий, а также использования воспитательного потенциала родителей, социокультурной среды города, инструментов социального партнерства.

Финансовое обеспечение реализации программы в 2012–2016 гг. за счет ассигнований бюджета г. Москвы составляет более 1,5 трл. руб. Также предусмотрено привлечение средств федерального уровня и за счет механизмов государственно-частного партнерства.

Остановлюсь на ключевых особенностях программы.

Программа отличается от всех предыдущих программ в сфере образования не только по масштабу, но и по статусу.

1. Статус «Государственная программа города Москвы» означает, что мероприятия программы касаются всех структур и процессов, связанных с образованием, независимо от уровня образования, формы собственности и ведомственной принадлежности образовательных учреждений. В программу включены предложения органов исполнительной власти г. Москвы, 16 из которых являются соисполнителями программы.

2. Программа реализуется в условиях *существенного* прироста юного населения. В связи с продолжающимся (чему мы рады) ростом рождаемости наша система образования должна быть готова принять до конца 2016 г. дополнительно не менее 130 тыс. дошкольников и 150 тыс. школьников. Это обуславливает огромные масштабы развития действующей образовательной инфраструктуры. Поэтому *доступность* образования – один из ключевых постулатов программы. При этом доступность – это не только обеспечение наличия мест в образовательных учреждениях в территориальной близости от места проживания ребенка, но и высокое качество инфраструктуры, способной принять детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Доступность образования обеспечивается высоким уровнем профессионализма педагогов, которые в состоянии помочь всем детям, независимо от степени их социокультурной адаптации, особенностей развития и задатков, развивать свои способности.

3. Москва всегда славилась школами-лидерами. Но впервые ставится задача повышения качества образования во всех образовательных учреждениях столицы. Это связано в том числе с объективной необходимостью индивидуализации образовательных траекторий. В нашей системе не должно быть слабых школ, все без исключения образовательные учреждения должны обеспечивать знания и условия обучения в полном соответствии с требованиями федеральных стандартов. *Особые* требования к результатам образования будут предусмотрены московским стандартом качества образования.

Программа касается почти каждого жителя столицы, поэтому и разработ-

ка ее осуществлялась, что называется, всем миром. Возглавил эту работу Экспертный совет под председательством Ольги Юрьевны Голодец, заместителя мэра в Правительстве Москвы по вопросам образования и здравоохранения. В состав совета вошли ведущие специалисты в образовании федерального и московского уровней, представители общественных организаций и родительских объединений.

Созданные рабочие группы глубоко прорабатывали вопросы по всем направлениям программы. Свод и обработку предложений осуществляли специалисты Высшей школы экономики, Московского городского педагогического университета, Московского городского психолого-педагогического университета и многих других учреждений.

С февраля 2011 г. основные положения программы были размещены в открытом доступе на сайте Департамента образования с возможностью обратной связи. Прошли педагогические советы во всех школах и колледжах Москвы. На этапе публичного обсуждения прошло более 60 мероприятий городского уровня, на которых состоялся принципиальный, порой критичный разговор по задачам, мероприятиям, показателям программы. Всего за время работы над программой поступило более 2000 предложений от экспертного и профессионального сообщества и более 8000 предложений от образовательных учреждений города. В ходе работы над программой учтены предложения и замечания соисполнителей – органов исполнительной власти г. Москвы, контрольно-счетной палаты, Общественной палаты и Общественного совета по образованию Москвы.

Не все предложения можно было учесть на этом этапе. Программа – это баланс между желаниями и возможностями. Ресурс, который выделяется Правительством Москвы на ее реализацию, беспрецедентен, однако абсолютно все вопросы одновременно решить не представляется возможным. В первую очередь это касается инфраструктуры образования.

В программе заложена возможность ежегодного уточнения механизмов и мероприятий с учетом новых выявленных потребностей и задач. После утверждения

программы начнется работа по детализации мероприятий на 2012 г. в разрезе системы, округа, каждого образовательного учреждения. Все это будет публично, прозрачно, с учетом мнений педагогов, родителей и работодателей.

Выносим программу на утверждение. Прошу поддержать.

Ярослав Кузьминов

Программа развития Москвы на 2012–2016 гг. – один из первых в России прецедентов по разработке государственных программ как на региональном, так и на федеральном уровнях. Напомню, что госпрограмма – это включение в целеполагание наряду с инвестиционным проектом, финансированием, а также текущим финансированием (это сделано в этой программе). Программа – это ответ на вызовы, которые стоят перед Москвой как столичным городом, как мегаполисом, как будущим мировым финансовым центром. В первую очередь это, конечно, высокий уровень образования москвичей и повышенная требовательность к качеству нашей системы образования; вместе с тем большинство вузов – это одновременно и ресурсы для развития образовательной системы. При создании программы Москва впервые продемонстрировала свои амбиции как лидер российского образования не только по расходам на образование, но и по инновационным идеям.

Главное достижение программы – это комплексный подход: здесь впервые сделан учет транспортных и градостроительных факторов системы образования, образовательных социализирующих возможностей сферы культуры, индустрии и досуга передовых предприятий и научных организаций. На мой взгляд, регионы России могут рассматривать программу как модельную для апробации передовых подходов в решении проблем образования.

Мне представляются очень важными несколько пунктов.

1. Первое, что сделано, – это обеспечение доступности дошкольного образования, ликвидация очередей не только за счет строительства детских садов, но и за счет развития вариативных форм дошкольного образования, стимулирования негосударственного сектора,



об авторе



Я.И. Кузьминов, ректор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), кандидат экономических наук

частно-государственного партнерства в этой области; это общероссийская инновация.

2. Введение московского стандарта качества образования, который отвечает особенностям города, высоким запросам населения Москвы. Он предполагает, в частности, иностранный язык, креативный предмет, деятельность в младшей основной школе, экономику и право как обязательный предмет в старшей школе.

3. Целенаправленное установление и преобразование зон пониженного качества в образовании, прежде всего слабых школ, их в Москве около 10%, как и очень сильных.

4. Обеспечение эффективного контракта с педагогом. Москва первой из регионов России ближе других подошла к конкурентоспособному уровню заработной платы учителя. В этой программе предложены важные дополнительные инструменты эффективного контракта, потому что он не должен сводиться только к обязательствам по зарплате: это ипотека, система постоянного повышения профессионального уровня, меры по поддержке и формированию профессионального сообщества учителей как по каждому предмету, так и в целом.

5. Прозрачность для потребителя, обеспечение для него возможности выбора учебного заведения как в общем, так и в профессиональном образовании. Здесь московская программа идет дальше того, что сейчас реализуется в рамках всей страны, в ней содержатся предложения по обязательному пакету прозрачности в Интернете для каждого учебного заведения, что позволит потребителю осуществлять квалифицированный, эффективный выбор и видеть свою образовательную траекторию.

6. Решение одной из болезненных проблем – проблемы культурной интеграции детей из семей мигрантов. Это не только внедрение современных программ и методик преподавания русского языка, но и адресная поддержка проектов учреждений с повышенной концентрацией детей мигрантов.

7. Преодоление информационной закрытости детских садов и школ, вовлечение семьи в образование, создание управляющих советов с реальными полномочиями по вопросам согласования образовательных программ, вариатив-

ной части образовательной программы, финансово-хозяйственной деятельности, кадровой политики школ.

8. Использование уникальных социокультурных интеллектуальных ресурсов города, в том числе ресурсов вузов в системе общего образования, социализации молодежи. В первую очередь могу указать на включение в образовательные траектории старшей профильной школы занятий в вузах и на базе вузов, продолжение формирования сетей общеобразовательных учреждений, партнеров ведущих вузов и колледжей Москвы. Исключительно важным представляется то, чтобы не только 10–15% лучших, наиболее сильных и интересных для вузов школ были вовлечены в эту систему, но и, может быть, подавляющее большинство всех школ Москвы.

9. Обеспечение доступности базового пакета образовательных услуг, в том числе программ профильного обучения и дополнительного образования на уровне районов через формирование территориальных образовательных комплексов, создание сетей профильных общеобразовательных учреждений, что позволит снизить нынешнюю нагрузку на транспортную сеть. Сейчас до 20% (а по некоторым оценкам и выше) детей возят в школы не тех районов, где они проживают, а совершенно других, от этого страдает здоровье школьников.

10. Впервые в программе увязываются задачи нескольких уровней исполнительной власти, предпринята серьезная попытка включить инструменты влияния города на федеральные вузы для обеспечения качества подготовки выпускников, их востребованности на рынке труда, развития креативной молодежной среды в городе. Вместе с тем не могу не отметить, что прорывные решения, предложенные в программе, пока не полностью обеспечены ресурсами и организационно-управленческими инструментами в части федеральной зоны ответственности, установление эффективного контакта с педагогами не распространяется пока на учреждения профобразования, между тем они охватывают ключевой для экономики города элемент московской образовательной системы, а конкурентоспособность Москвы напрямую зависит от качества ее высшего образования.

Решение задачи реструктуризации сети городских вузов позволит обеспечить необходимое качество профессионального образования. Его ресурсное обеспечение пока не прописано: не надо бояться, что это ресурсное обеспечение федеральных органов исполнительной власти. Задача этой программы – в первую очередь координация различных источников. Прикладной бакалавриат федеральных вузов выступил с инициативой такого рода (она есть в программе), но надо было бы обозначить и роль города в организации финансирования прикладной практической части обучения на базе передовых московских предприятий и организаций. Считаю, надо эти проблемы разработать в рамках работы по долгосрочной стратегии развития Москвы, потому что они объективно имеют более комплексный характер.

Сказанное не означает, что программа неуспешна. Главная проблема – это, конечно, реализация тех инновационных идей, которые в программе заложены. Программа существенно изменилась благодаря проведению серьезной аналитической работы и очень широкого общественного экспертного обсуждения. Оно было публичным, абсолютно прозрачным, были открыты все цифры: это позволяет считать, что сегодня в проекте программы учтены основные интересы московских семей, московских предприятий и основные болевые точки образования. Предлагаю сохранить Экспертный совет программы и регулярно, ежегодно проводить анализ ее реализации, в том числе и социологический анализ удовлетворенности москвичей, а также публичные обсуждения хода реализации программы.

Александр Асмолов

При обсуждении программы развития образования Москвы я хочу прежде всего вспомнить одно точное афористичное высказывание Вильгельма Гумбольдта: «Не человек овладевает языком, а язык овладевает человеком». Несколько перефразируя его, я бы хотел сказать: «Не человек овладевает образованием, а образование овладевает человеком».

Подготовленная программа развития образования Москвы на 2012–2016 гг., на мой взгляд, является такой програм-

мой, при осуществлении которой образование овладевает жизнью столицы, уменьшает многие социальные и личные риски, способствует гармонизации отношений в жизни мегаполиса.

Остановлюсь на нескольких моментах, которые делают эту программу программой с неповторимым лицом.

Анализ различных программ развития образования как в нашей стране, так и за рубежом показывает, что ни в одной из них образование не выступает как путь к достижению личностного и профессионального успеха. Перед нами, по сути, первая в многострадальной истории развития образования программа *позитивной социализации развития личности*, нацеленная на успешность ученика, его личностный и профессиональный рост, а не рациональная адаптивная программа, сводящая образование к освоению репертуара знаний, умений, навыков и компетенций. Это программа, в которой образование ведет за собой развитие и учеников, и учителей, и управленцев, и... города в целом. Когда мы занимаемся образованием, то понимаем, что образование – это будущее в настоящем. В связи с этим отрадно, что данная программа представляет собой яркий образец управления будущим, социального проектирования того будущего, в котором нам предстоит жить. Особо подчеркну, что авторам программы удалось сделать ее программой опережающего развития, а не программой функционирования и латания дыр. Предложенная программа реализует формулу «от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества» и тем самым выражает ключевую стратегию, направленную на создание общего интеллектуально-инновационного цикла в жизни столицы в сетевом столетии. Мы впервые сталкиваемся с программой, где преодолены риски по формуле «мухи отдельно, варенье отдельно» – производство отдельно, вузы отдельно, школа отдельно, детский сад отдельно. В ней задан полный интеллектуальный инновационный цикл развития города, который начинается с самого молодого племени – дошкольников.

Наши дошкольники сегодня иные. Они – дети информационной социализации. Чтобы проиллюстрировать это, приведу один пример. Когда недавно



об авторе



А.Г. Асмолов, директор ФИРО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор

один ребенок при мне смотрел картинки в книге, он начал по этим картинкам водить рукой, пытаясь расширить их масштаб, словно перед ним не картинка в книге, а в iPad. Когда же у него ничего не получилось, он отбросил книгу в сторону, думая, что в ней что-то сломалось. Ребенку было 2,5 года! Еще раз подчеркну, что наши дети – иные, это дети информационной социализации. Отрадно, что предложенная программа может стать шагом к преодолению такой драмы образования, как отставание учителей от детей, особенно в области информационной социализации.

Еще один важный момент этой программы – ее нацеленность на разные социальные эффекты образования: на формирование идентичности москвича, рост социальной консолидации общества, развитие установок толерантного поведения и преодоление рисков ксенофобии. В этом смысле программа учитывает поликультурность такого мегаполиса, как Москва, его «вавилонский» характер, требующий недюжинной коммуникативной компетентности, в том числе компетентности при общении с мигрантами. Мне бы хотелось сделать акцент на том, что общение с мигрантами – это не дорога с движением в одну сторону. Оно должно основываться на *принципе взаимной адаптации* жителей Москвы, в том числе детей, и людей, приехавших в этот город с разных концов мира. Поэтому я от всей души поддерживаю то, что в программе заложен социальный эмбрион будущей школы толерантности, школы общения с непохожими людьми в поликультурном городе. Если этот эмбрион не разовьется полностью, то я могу с высокой вероятностью прогнозировать стремительное нарастание в городе различного рода конфликтов, социальной и межпоколенческой напряженности.

Специальное внимание целесообразно обратить также на то, что в программе идет речь о поддержке и развитии не только и не столько одаренных детей, сколько, и это важно, *высокомотивированных* детей. Мотивация к познанию, к творчеству является движущей силой развития способностей и талантов. Мотивационная среда создает атмосферу для взращивания будущих ломоносовых, сахаровых и бродских.

Необходимо также отметить, что московская программа развития образования как программа позитивной социализации должна компенсировать риски других институтов социализации: семьи, СМИ, Интернета, мира бизнеса и т.д. В связи с этим, отвечая логике социокультурной модернизации образования, в программе заложена возможность взращивания ростков социального партнерства ранее мало связанных между собой, а порой и конкурирующих друг с другом институтов социализации развития личности ребенка.

Когда мы говорим об успешности детей и подростков, нельзя забывать об успешности учителей. В программе немало говорится об учителях. Мы отчетливо понимаем, что *успешный ученик начинается с успешного учителя*. Это чрезвычайно важно. Необходимо сделать больший акцент на мотивации управленцев, директоров школ и заведующих дошкольными учреждениями как потенциальных агентов будущих изменений, ответственных за реализацию программы развития образования Москвы. Ведь именно от директоров во многом зависит успешность учителя и успешность школы. Поэтому предлагаю выделить как специальную проблему создание *школы директора школы, школы, мотивирующей управленцев* стать носителями инноваций, которые ведут к успеху. Тот, кто в управлении и в жизни обладает искусством создания мотивации, того впереди ждет победа.

Все мы помним замечательный фильм «Доживем до понедельника» и даже испытываем по нему ностальгию, фильм, в котором звучат слова: «Счастье – это когда тебя понимают». Москву называют городом образования. Мы начинаем называть ее креативным городом, инновационным городом. Но мне бы хотелось, чтобы программа развития образования Москвы помогла сделать Москву городом, который понимает детей и учителей. И тогда Москва будет не только инновационным и креативным городом. Мечтаю, хотя такое в жизни бывает крайне редко, чтобы благодаря этой программе Москва получила шанс стать счастливым городом, городом, в котором люди понимают и принимают друг друга.



В школах семи регионов России – Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Республики Татарстан, Калининградской, Кемеровской и Самарской областей – начинается апробация мобильных устройств для чтения электронных книг, проще говоря – ридеров. Учащиеся VI–VII классов из не менее 25 отобранных школ получают на руки ридеры, которыми можно будет заменить комплект школьных учебников и дополнительной литературы.

О задачах предстоящей апробации в интервью «Вестнику образования» рассказал первый заместитель директора Федерального института развития образования (ФИРО) Александр Лейбович.

Без бумажных учебников

– Александр Наумович, каковы основные задачи апробации? Что предстоит выяснить?

– Главная задача – найти ответ на вопрос, может ли ридер – мобильное электронное устройство – заменить большую часть, а в перспективе – весь комплект традиционных текстовых учебников.

Это связано с поиском решений целого комплекса проблем.

Во-первых, предстоит выяснить, в какой мере ученики и учителя готовы работать с электронным устройством как с основным источником учебной информации.

Во-вторых, возникают вопросы учета, оборота, защиты, дистрибуции, ценообразования электронного контента для школ. На сегодня разные компании предлагают разные технологии.

В-третьих, поскольку в связи с использованием бумажных учебников сложилась определенная модель отношений между авторами, издательствами, региональными властями, учителями, родителями, учениками, нужно будет рассмотреть варианты ее изменения в связи с использованием электронных учебников и мобильных электронных устройств, которые могут находиться

с учеником или студентом постоянно, в школе, дома, в библиотеке и т.п.

– Какие именно модели ридеров планируется использовать в ходе апробации? Наверняка есть определенные требования, которые к ним предъявляются.

– Размер интерактивного экрана должен быть таким же, как страница учебника, т.е. не менее 10 дюймов. И это главное отличие от ридеров, которые массово используются в быту как аналог бумажной книги. Есть еще ряд требований, в том числе минимальное время смены страниц, определенная оперативная память, интерактивный экран, надежность и безопасность.

В разных школах мы планируем использовать разные типы устройств: первое – с небьющимся черно-белым пластиковым экраном, второе – с цветным экраном, третье – с черно-белым экраном и возможностью внешнего контроля через wi-fi. Одной из российских компаний разработано и запатентовано устройство, которое может администрировать ридеры, с его помощью учитель видит «свои» и «чужие» устройства, распределяет и контролирует контент. На-



об авторе

А.Н. Лейбович, первый заместитель директора ФИРО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

пример, в пяти школах Москвы планируется в ходе апробации использовать все три типа устройств.

Поскольку два из трех типов ридеров оснащены черно-белым экраном, в апробации не могут принимать участие учащиеся начальной школы – они все-таки должны учиться по цветным учебникам. Не смогут также участвовать в апробации и старшеклассники, которых ждет ЕГЭ.

– Уже известно, ридеры каких производителей будут использоваться в школах в рамках апробации?

– Пока нет. Как и в случае с любым школьным оборудованием, в конкурсе могут участвовать любые производители, предлагающие устройства в соответствии с заданными требованиями. Очевидно, если дело дойдет до массовой закупки ридеров для школ, будет отдаваться предпочтение тем, кто производит продукцию в России.

При подготовке апробации мы общались с представителями разных известных мировых компаний, в том числе британской компании «Plastic Logic», средства в которую инвестирует «РОСНАНО» (в подмосковном Зеленограде планируется строить завод этой компании). Ридер, произведенный именно этой компанией, глава «РОСНАНО» Анатолий Чубайс продемонстрировал на встрече с Владимиром Путиным 18 августа 2011 г. Это современное устройство, которое не имеет аналогов и по ряду параметров, например по прочности, обладает определенными преимуществами. По цене – около 12 тыс. руб. – оно сопоставимо с некоторыми планшетными компьютерами. Если же его выпускать массово, цена, конечно, будет ниже.

– Информатизация российской школы в последнее десятилетие идет довольно быстрыми темпами – компьютерами, в том числе планшетными, Интернетом уже никого не удивишь. Зачем понадобились еще и ридеры?

– Если не брать в расчет собственно компьютеризацию и подключение школ

к Интернету, основным направлением информатизации учебного процесса было насыщение школ так называемыми ЦОРами, или ЭОРами, – цифровыми (электронными) образовательными ресурсами. Как правило, это фрагменты мультимедийных учебных материалов в поддержку образовательного процесса, дополнения к учебнику. Благодаря различным эффектам, прежде всего анимационным, дети воспринимают ЦОР как увлекательную игрушку, хотя на самом деле он является дополнительным методическим модулем.

Теперь же речь идет об использовании мобильного электронного устройства, с которым ученик работает постоянно. Ридер для школы в сегодняшнем понимании – это носитель основного контента, набора десятков учебников, необходимых в образовательном процессе. Это та же книга – источник знаний, которую

Ридер для школы в сегодняшнем понимании – это носитель основного контента, набора десятков учебников, необходимых в образовательном процессе. Это та же книга – источник знаний, которую всегда нужно носить с собой в портфеле.

всегда нужно носить с собой в портфеле. При этом необходимость в школе компьютеров, Интернета, ЭОРов и всех остальных достижений информатизации никто не подвергает сомнению. В некоторых школах, участвующих в апробации, одновременно будут использоваться и планшетные компьютеры. Никто не собирается строить учебный процесс исключительно на ридерах.

Но мы вынуждены исходить из того, что в отличие от ридера, который ученик может читать в любой момент – в школе, дома, на улице, где угодно, – использование компьютеров в школе имеет определенные ограничения: и пространственные, и временные. Компьютеров нет в каждом учебном кабинете – дети пользуются стационарными или мобильными компьютерными классами, и ныне действующие СанПиНы позволяют ученикам работать за компьютером не более 15 минут, после чего надо делать перерыв. Считается, что иначе зрение испортится (собственно, миллионы людей знают это на своем опыте).

– Несмотря на это, в СМИ бурно обсуждается вопрос, зачем обеспечивать

школьников ридерами, если за те же деньги можно приобрести планшетный компьютер или даже нетбук.

– Купить планшетный компьютер можно и дешевле. Но для нас главная проблема в том, обладает ли устройство безопасным экраном, не ухудшится ли в процессе его использования здоровье детей. Честно говоря, я совсем не понимаю тех, кто предлагает вводить в школах планшеты вместо ридеров – вряд ли сами они готовы к тому, что их дети будут с утра до вечера сидеть за планшетным или любым другим компьютером. А в ридере используются электронные чернила в отраженном свете, он так же безопасен, как и любая бумажная книга. В чем-то он даже лучше: стабильный размер шрифта, возможность настройки.

При этом, если вдруг появится достоверная информация о том, что разработаны новые, более современные экраны планшетных компьютеров, которые для здоровья детей столь же безопасны, как и ридеры, это, конечно, будет основанием для отказа от ридеров в пользу планшетных компьютеров – мы прекрасно осознаем, что у них функционал намного шире. Необходимы исследования, методики и результаты которых обсуждались бы в публичном пространстве. Ведь и сегодня утверждение о том, что экраны с подсветкой, которые используются на планшетных компьютерах, негативно влияют на здоровье детей, де-юре остается лишь гипотезой.

Что касается цены, то здесь все определяет рынок. Если кто-то сумеет предложить полноценное быстродействующее устройство с небьющимся пластиковым экраном и другими необходимыми характеристиками за меньшую сумму, мы будем только рады.

Но все-таки нужно понимать, что ридер – это не только текст. Его можно использовать как плеер для прослушивания аудиокниг. Можно делать закладки, заметки, разворачивать изображения на весь экран. Технологии совершенствуются – мы пока не знаем точно, какими будут ридеры через пару лет, но ведущие мировые и российские компании на ближайшую перспективу имеют конкретные планы по значительному наращиванию их функционала. В них появится, в частности, опция просмотра анимаций и видео. Верстка, интерактивные элементы,

возможности экрана, цвет – все это может совершенствоваться, поскольку технологии развиваются быстро. Лучше готовиться к этому заранее, а не догонять технический прогресс.

– Предположим, ученикам 6 «А» класса раздали ридеры, а дальше возможны варианты: один ученик ударил им другого по голове, третий его потерял, четвертый закачал постороннюю художественную литературу или, еще хуже, игрушки...

– Та модель ридера, которую разработала компания «Plastic Logic», удароустойчива – разве что с горки на ней кататься не стоит.

На случай потери сейчас рассматривается вопрос о страховании ридеров – страховая компания может выплатить компенсацию.

Что касается игрушек и другого развлекательного контента, то в отличие от планшетов, которые ориентированы, в первую очередь, на игры, ридеры предназначены только для чтения – их содержание легко контролируется учителем: закачал информацию один раз – и учишь весь год. При необходимости учитель сможет дополнить или обновить содержание электронной книги. В этом смысле их технические ограничения образовательному процессу только на пользу.

– Повлияет ли внедрение ридеров на содержание образования, на его качество? Или достаточно уже того, что, скажем, шесть учебников в портфеле ученика будут заменены на одну легкую электронную книгу?

– То, что учебники становятся электронными, означает, что их можно обновить в любое время.

В новых образовательных стандартах есть метапредметные требования к результатам образования – в содержании образования появляются межпредметные связи. Ученик не может каждый день носить в школу бумажные учебники по всем предметам, а при наличии ридера на уроке, например, химии он при необходимости может заглянуть в учебник по математике даже за предыдущий год. Если учителя разных предметов будут это учитывать и договариваться между собой, качество образования, несомненно, вырастет.

Пожалуй, можно говорить и о таком факторе, как повышение мотивации: учиться с помощью электронного устройства ребенку может быть интереснее, чем по обычному учебнику.

– Идея использования ридеров в школах обсуждается не первый год – на региональном уровне были попытки проведения экспериментов. Почему от слов к делу удалось перейти только сейчас?

– На самом деле можно говорить об отдельных локальных экспериментах – на материале одного предмета, одного учебника, в пределах нескольких уроков. Так, в Республике Татарстан ридеры используются в отдельных школах при обучении татарскому языку, созданы специальные электронные ресурсы по этому предмету, в том числе, в расчете на ридеры.

А полный комплект учебников в электронном устройстве не использовался никогда. Даже если такая идея возникала, компаниям-производителям ридеров не удавалось найти общий язык с издателями учебной литературы:

в каждом регионе есть бюджет на учебное книгоиздание, который полностью расходуется на закупку бумажных учебников, и появление альтернатив воспринимается издателями в штыки.

Нам же удалось заручиться поддержкой трех известных издательств – «Промсвещения», «Дрофы», «Академии», которые поставляют весь необходимый электронный контент для участников апробации.

– Одной из задач апробации вы назвали определение готовности учителей к использованию ридеров. А к самой апробации они готовы? Не получится ли так, что незнакомое устройство сразу отложат в сторону?

– Информатизация школы не прошла даром – за 2000-е гг. учителя очень многому научились. Они свободно качают информацию из Интернета, делают презентации и пр. Так что условия для проведения этой апробации созрели. Если раньше

мы предлагали компьютеры, проекторы, интерактивные доски как дополнения к основному средству обучения – учебнику, то теперь настало время предложить электронную замену и учебнику.

Конечно, вводя любые инновации, мы обычно ориентируемся на передовые школы, передовых педагогов, но необходимо менять ситуацию в массовой школе. Изменения в мышлении учителей, совершенствование качества образовательного процесса происходят постепенно – нужно менять мировоззрение, ментальность, набирать опыт. Ведь когда мы все начинали работать с компьютером, первое время возникали проблемы – то файл потерялся, то вирус обнаружился. Ситуация меняется, когда инструментом владеешь свободно.

Ученик не может каждый день носить в школу бумажные учебники по всем предметам, а при наличии ридера на уроке, например, химии он при необходимости может заглянуть в учебник по математике даже за предыдущий год.

Апробация рассчитана на год, и по ее итогам нужно решить, стоит ли расширять проект, превращая его в широкий эксперимент. Если да, то предстоит разработать предложения по изменению нормативно-правовой базы, касающейся организации образовательного процесса в школах, рекомендации издателям, произ-

водителям устройств. Необходимо также подготовить новые электронные учебники, в полной мере использующие возможности современных ридеров (пока мы используем уже существующий контент, имеющий гриф Минобрнауки России). Уже сейчас можно обсуждать достоинства и недостатки тех или иных устройств, но, не имея комплексных требований от системы образования, производители вряд ли смогут их соответствующим образом доработать.

– Какие результаты вы хотели бы получить по итогам апробации? Какие выводы возможны в пользу дальнейшего использования ридеров, какие – против?

– Прежде всего в ходе апробации нужно выяснить, как изменилась успеваемость детей. Если она не ухудшилась – это достаточный показатель для того, чтобы переходить от апробации к эксперименту. И тогда нужно будет искать ответы

на другие вопросы: какие электронные устройства, с каким функционалом в дальнейшем должны использоваться в школах, каковы разумные механизмы дистрибуции электронного контента, какие рекомендации следует дать издателям по созданию электронных учебников для определенных устройств и пр. Сейчас в рамках апробации используются фактически уже имеющиеся учебники, только в формате pdf, а в перспективе издательства смогут выпускать электронные учебники в расчете именно на ридеры с учетом их возможностей и перспектив технологического развития в тот или иной период времени.

В ходе апробации предусмотрена система мониторинга, разработаны критерии оценки результатов. Фактически нам предстоит коллективный поиск итоговых требований к устройствам и к электронному контенту. Например, мы будем отслеживать, какие формы использования устройств учителя находят в образовательном процессе. Будут проводиться социологические опросы учителей и учеников. VI–VII классы не выходят на государственную итоговую аттестацию, так что нас будут интересовать результаты текущих «срезов» успеваемости.

– Означает ли переход на ридеры в рамках апробации полный отказ от бумажных учебников?

– Нет, мы не можем это запретить, да и не собираемся. Один из принципов апробации заключается в том, что учителю и ученикам дается возможность обойтись вообще без бумажных учебников. В этом смысле будет очень показательно, какая доля учащихся, использующих и ридеры, и школьные компьютеры, регулярно к ним обращалась.

– Апробация проводится полностью за счет федеральных средств?

– Нет. Есть и вклад регионов – в частности, на их средства закупаются риде-

ры. Федеральное участие – это адаптация контента, методическое обеспечение, повышение квалификации учителей, которое будет проводиться и в Москве, и в регионах силами специалистов ФИРО, компаний-производителей и издателей.

– А с родителями будет вестись работа? Все-таки далеко не все родители, особенно в сельской местности, продвинуты в плане информатизации.

– Не стоит их недооценивать, даже если речь идет о далеких уголках страны. Я думаю, что не придется подробно рассказывать родителям о том, как использовать ридеры, – для тех, кто пока не в курсе, достаточно информации о том, что это та же книга, требующая несколько иного отношения. Преимущества для родителей очевидны: им не придется искать, покупать учебники и литературу для внеклассного чтения. Помимо всего прочего, это экономия семейного бюджета.

Но мы, конечно, попросим родителей проконтролировать, чтобы дети внимательно, бережно относились к электронным книгам.

– Используются ли ридеры в школах за рубежом? Приходится ли нашей стране в очередной раз гнаться за лидерами? Или мы сами «впереди планеты всей»?

– Честно говоря, пока мы не изучали зарубежный опыт подробно, хотя в этом есть необходимость. Известно, что в Америке, Европе, Азии около 15 стран, в том числе развитых, проводят эксперименты по использованию ридеров в учебном процессе. В некоторых странах – преимущественно азиатских, где себестоимость устройств очень низкая, – подобные эксперименты достаточно масштабны. Одной из первых начала использовать ридеры Малайзия, в Южной Корее существует программа обеспечения ридерами всех школьников до 2015 г. Россия уже в начале пути.

Беседовал Борис Старцев

Образовательные системы: уровни и специфика управления

16

Эффективность системы образования в России в значительной степени обусловлена эффективностью ее составляющих – региональных (под регионом здесь и далее понимается субъект Федерации), субрегиональных, территориальных, межмуниципальных и муниципальных образовательных систем, а также образовательных учреждений (ОУ). Необходимость их развития (совершенствования, оптимизации и т.д.) признается всеми безоговорочно, однако

относительно того, что и как следует изменять, единое мнение отсутствует. Поэтому возникает задача единообразного описания образовательных систем и формулировки единых подходов к постановке и решению задач управления ими.

Управление – это воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения [5]. Поэтому, говоря об управлении образованием, в первую очередь необходимо опираться на представления о требуемом поведении образовательных систем, т.е. на то, насколько она отвечает потребностям личности, общества, экономики и т.д.

Для описания системы управления необходимо, в первую очередь, выделить *субъект управления* (управляющий орган¹) и *объект управления* (управляемую систему) [4]. В рассматриваемом случае целесообразно выделить две управляемые системы:

- *систему образования* (по формулировке Закона РФ «Об образовании»), которая управляется государством в лице Правительства РФ, Федерального собрания и т.д. и состоит, в свою очередь, из *органов управления образованием*, *инфраструктуры системы образования* (научно-методических центров, ресурсных центров, ремонтных, снабженческих служб и т.д.), и образовательных систем (рис. 1);



Рис. 1. Объекты и субъекты управления

¹ Субъект и объект управления могут и совпадать, например, в случае самоуправления, партисипативного управления.

² В зависимости от своего масштаба образовательная система может включать и органы управления образованием соответствующих уровней.

• образовательную систему – совокупность ОУ и реализуемых ими образовательных программ².

Таким образом, для системы образования в целом управляющим органом являются государство и общество, для образовательной системы – органы управления образованием, для ОУ – директор/заведующий/ректор.

Уровни образовательных систем. Под образовательной системой предложено понимать совокупность ОУ, реализующих преемственные образовательные программы различного уровня и направленности.

В более широком понимании образовательная система включает не только ОУ и образовательные программы, но и инфраструктуру (учебно-методические кабинеты, ресурсные центры и т.д.), а также органы управления образованием соответствующего уровня.

Подчеркнем, что в рамках такого определения «минимальной» образовательной системой является отдельное ОУ. Система «учитель – ученик» (т.е. образовательный процесс) под это определение не подпадает и в качестве управляемой образовательной системы нами не рассматривается. Данное положение требует пояснений.

Начнем с аналогии – задачи управления такой технической системой, как самолет. При проектировании нового самолета с привлечением результатов исследований в области аэродинамики, сопротивления материалов, теории систем, автоматического проектирования, электроники, эргономики и других наук решается задача выбора оптимального сочетания параметров самолета и его узлов, элементов и т.д. Собственно задача управления самолетом заключается в выборе таких значений управляемых параметров (положения штурвала, многочисленных переключателей и др.), которые приводили бы к требуемым значениям параметров движения самолета – скорости, углов (крена, тангажа и рыскания) и др. При этом связь между управляемыми параметрами и параметрами движения самолета определяется заложенными на этапе проектирования

техническими решениями. Конечно, можно говорить и том, что выбор тех или иных технических решений на этапе проектирования является «управлением» характеристиками самолета, однако обычно этого не делают, иначе категория управления станет необоснованно общей и не оставит места другим видам научной и практической деятельности.

Возвращаясь к образовательным системам, отметим, что мы считаем нецелесообразным рассматривать в рамках теории управления образовательными системами образовательный процесс (процесс обучения и воспитания – его содержание, формы, методы, средства, методики обучения и пр.) как предмет управления. Вопросами обучения и воспитания занимаются педагогика, педагогическая психология и т.д. – у каждой науки должен быть собственный четко обозначенный предмет. Нас будет интересовать аспект управления образовательной системой (образовательным учреждением, образовательной сетью или образовательным комплексом), в первую очередь, как организационной системой. Это замечание существенно, так как управление образовательной системой (или даже уже – управление качеством образования) во многих работах рассматривается как управление всем – и образовательным учреждением, и взаимодействием учителя и ученика и т.д. Такое отсутствие четкого объекта управления часто приводит к путанице и эклектичности. Действительно, если в управление образовательными системами включить «управление» учеником со стороны учителя³, то что тогда в качестве предмета исследования останется педагогике, психологии, физиологии? Другими словами, происходящие в образовательной системе процессы образования и воспитания подробно рассматривать мы не будем (см. их анализ в [1]), считая, что они не относятся явно к управлению образовательной системой. Сказанное не означает, что образовательный процесс в теории управления должен вовсе исключаться из рассмотрения – результаты его описания, полученные в рамках педагогики, психологии

³ Управление можно найти всюду и интерпретировать как управление можно любое осуществляемое целенаправленно воздействие одного субъекта или объекта на другой субъект или объект. Например, когда вы в магазине даете продавцу деньги и просите: «Взвесьте, пожалуйста, 100 г конфет», ваши действия можно назвать управлением продавцом. Назвать-то можно, но что это даст?



об авторе



А.М. Новиков,
академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор



Д.А. Новиков,
заместитель
директора
Института проблем
управления
РАН, член-
корреспондент
РАН, доктор
технических наук,
профессор

и т.д., позволяют определить критерии эффективности управления, т.е. установить связь между управляемыми параметрами (например, используемыми ресурсами) и результативностью образовательного процесса (например, качеством образования).

В соответствии с существующей в РФ структурой исполнительной власти можно выделить шесть⁴ «административных»⁵ уровней образовательных систем: 1) федеральный; 2) региональный; 3) субрегиональный, межмуниципальный; 4) муниципальный; 5) территориальный; 6) уровень образовательного учреждения. Закон РФ «Об образовании» регламентирует и разграничивает функции, лежащие в ведении Российской Федерации в лице ее федеральных органов государственной власти и органов управления образованием, в ведении субъектов Российской Федерации, в ведении органов местного самоуправления, и функции, находящиеся в рамках компетенции и ответственности образовательного учреждения.

Помимо уровневого основания декомпозиции, возможны и другие основания – например, *территориальная локализация и/или организационная интеграция*. Если региональная, муниципальная и т.д. **образовательная сеть** является объединением образовательных учреждений по административно-территориальному признаку, то в последнее время все большее распространение получают **образовательные комплексы** – форма организации образовательных систем как объединения организационно интегрированных образовательных учреждений, реализующих комплекс взаимосвязанных образовательных программ различных уровней. Таким образом, основное отличие образовательного комплекса от образовательной сети заключается в более высокой степени организационной (включая ресурсную) интеграции и взаимосвязи реализуемых образовательных программ. Модели образовательных сетей рассматриваются в [3], модели образовательных комплексов – в [6].

⁴ Субрегиональный (межмуниципальный уровень) не предусмотрен в официальной иерархии системы исполнительной власти РФ. Тем не менее в системе образования он фактически выделяется естественным путем (например, областной центр и поселения, находящиеся в ближайшей транспортной доступности).

⁵ Помимо «административных» уровней, можно классифицировать образовательные системы по уровням реализуемых ими образовательных программ.

⁶ Например, некоторые вузы относятся к Минобрнауки, другие – к Минсельхозу, к Минздравсоцразвития и т.д.

Органы управления образованием в Российской Федерации. В Российской Федерации создаются и действуют следующие государственные органы управления образованием:

а) федеральные (центральные) государственные органы управления образованием (федеральные органы государственной власти⁶);

б) федеральные ведомственные органы управления образованием;

в) государственные органы управления образованием субъектов Российской Федерации.

Государственные органы управления образованием создаются решением органа исполнительной власти по согласованию с соответствующим законодательным (представительным) органом государственной власти.

Местные (муниципальные) органы управления образованием могут создаваться по решению соответствующих органов местного самоуправления.

Деятельность органов управления образованием направлена на обеспечение федеральных программ развития образования, государственных образовательных стандартов и функционирования системы образования на уровне государственных нормативов.

В регулировании образовательной системы государство (в широком смысле слова) предстает в трех своих основных функциях:

- как регулирующий орган власти для всей системы образования в целом;
- как учредитель или владелец составных частей различных уровней образовательной системы;
- как совокупность территориальных образований, ответственных за целостность местных образовательных систем.

При исполнении каждой из них государство взаимодействует со следующими основными действующими лицами: федерацией, субъектами федерации, местными органами и ОУ. Закон РФ «Об образовании» на федеральном уровне разграничивает компетенцию и ответственность в области образования между центральными, региональными

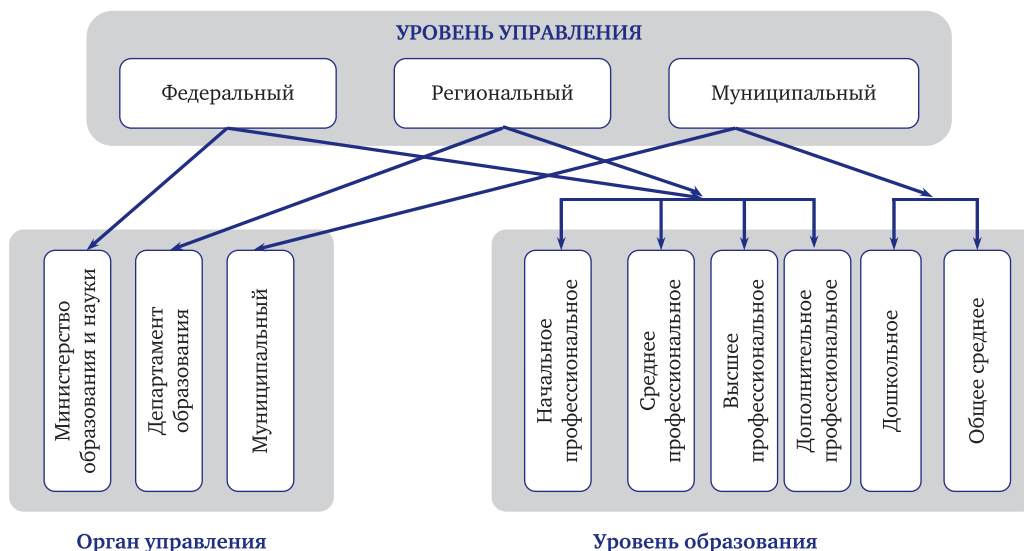


Рис. 2. Организационная структура управления образованием РФ

и местными (муниципальными) органами управления (см. табл. и рис. 2).

На федеральном уровне, согласно Закону РФ «Об образовании», определяются общие правовые рамки функционирования образовательной системы и основные ориентиры государственной политики.

Описание образовательных систем. Образовательная система может рассматриваться как (см. рис. 3):

- педагогическая система, в которой реализуется процесс обучения и воспитания; исследованием соответствующих проблем занимаются педагогика и психология;
- экономическая система; исследованием соответствующих проблем занимается экономика;
- социальная система, участники которой – люди, их группы и коллективы – вступают в социальные отношения друг

с другом и с окружающей средой; исследованием соответствующих проблем занимаются социология и социальная психология и др.;

- организационная система – исследованием соответствующих проблем занимаются теория управления и менеджмент.

Возникает закономерный вопрос: а какие еще бывают системы и каково среди них общее «место» образовательных систем? Если взять в качестве основания⁷ направленность человеческой деятельности: «человек – природа – общество – производство» [2], то соответственно можно выделить следующие системы:

- организационные (человек);
- экологические (природа);
- социальные (общество);
- экономические (производство).

На «стыке» этих четырех классов систем возникают следующие попарные

Таблица
Организационная структура управления образованием РФ

Уровень управления	Орган управления	Возможные структуры
Федеральный	Минобрнауки (Минсельхоз, Минздравсоцразвития и др.)	—
Региональный	Департамент образования	Департамент образования при Правительстве области, края, республики; Комитет по образованию; Управление народного образования; Министерство образования республики, области
Муниципальный	Муниципальное управление образования	Городской (сельский и т.д.) комитет образования; Городской отдел образования; Управление образования при администрации города

⁷ Выбирая различные основания, можно построить множество классификаций систем. Простое их перечисление не имеет смысла, так как все определяется целью классификации.



Рис. 3. Описание образовательных систем



Рис. 4. Классификация систем междисциплинарной природы

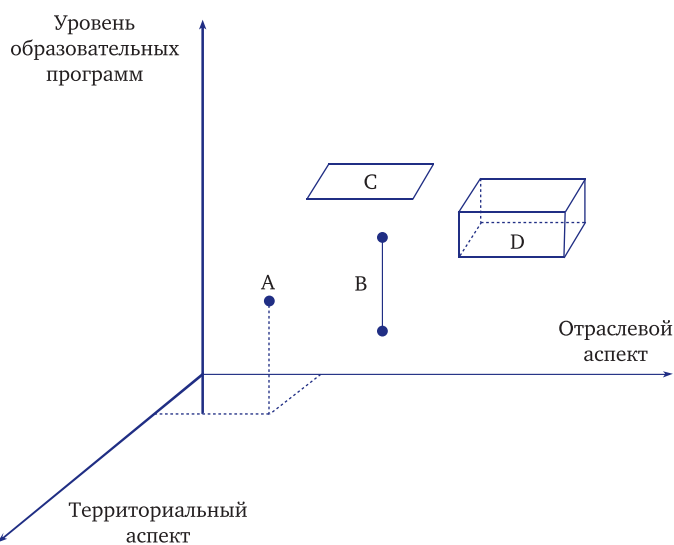


Рис. 5. «Пространство» образовательных систем

комбинации – междисциплинарные системы [4] (см. рис. 4)⁸:

- организационно-технические;
- социально-экономические;
- эколого-экономические;
- нормативно-ценностные;
- ноосферные;
- социально-экологические.

Образовательная система также является междисциплинарной по своей природе – если рассматривать образовательный процесс как «производство» (причем как духовное производство – производство услуг, информации и знаний, «производство» квалификаций, компетенций и т.д.). Например, этот подход реализуется в рамках изложенной ниже потоковой модели образовательной системы, которая «преобразует» «входной» поток абитуриентов в «выходной» поток выпускников [3].

Отметим, что классификации, приведенные на рис. 3 и рис. 4, не противоречат друг другу, т.е. образовательная система, являясь междисциплинарной, может рассматриваться как педагогическая, экономическая, социальная и организационная система.

Пространство образовательных систем. Выделим следующие основания агрегирования/декомпозиции (т.е. объединения/разделения):

- образовательных учреждений – по административно-территориальному признаку, отраслевому (для профессионального и профилированного общего образования), уровневому и т.д.;
- образовательных программ – по уровням и т.д.;
- органов управления образованием – по уровням, отраслям и т.д.

Таким образом, любая образовательная система может быть отображена в трехмерном «образовательном пространстве» с «координатами»: территориальный аспект, отраслевой аспект и уровень образовательных программ (см. рис. 5).

Образовательной системой может быть, например:

- точка в «образовательном пространстве» – например, образовательное учреждение, реализующее одну образовательную программу (вариант А);
- отрезок в «образовательном пространстве» – образовательное учреждение, реа-

⁸ Следует признать, что последние три класса систем пока не стали предметом активных исследований в теории управления.

лизирующее несколько образовательных программ разных уровней, но одной группы специальностей (вариант В);

- прямоугольник в «образовательном пространстве» – образовательное учреждение и сеть его филиалов, реализующих несколько образовательных программ одного уровня (вариант С);

- параллелепипед в «образовательном пространстве» – образовательный комплекс – несколько образовательных учреждений, реализующих несколько образовательных программ различных смежных уровней; или территориальная система ОУ; или муниципальная, региональная образовательная система и т.д. (вариант D).

Таким образом, имея унифицированную модель, представляющую любую образовательную систему, агрегированное или детализированное описание можно производить посредством «объединения» или «проецирования» на оси системы координат рис. 5 соответствующих областей образовательного пространства.

Специфика образовательных систем как объекта управления. Выше показано, что образовательная система имеет междисциплинарную природу, так как в ней представлены педагогическая, экономическая, социальная и организационная системы. При этом доминирующую роль играет образовательный процесс, а все остальные процессы играют вспомогательную, обеспечивающую роль. Действительно, если в промышленности, строительстве и т.д. базовые (технологические) процессы неотделимы от экономических и других процессов, то в образовании это не так. Все остальные процессы – вспомогательные.

Кроме того, необходимо отметить следующие специфические для образовательных систем свойства, существенные для эффективного управления ими.

Образовательные системы – институт системной трансляции культуры (ее «продукт» – образованный человек).

Образование является слепком общества, так как отражает воззрения, установки, условия жизни в каждой стране и в каждый исторический период, чего не скажешь в той же степени про все остальные отрасли народного хозяйства.

Образование охватывает всю жизнь человека от пренатального (дородового) периода до смерти. Оно складывается из многих источников – семьи, учителей, СМИ, улицы и т.д. (по принципу восточной мудрости: «каждый человек тебе учитель»).

Образовательная система – искусственная, т.е. созданная человеком, система – открытая, т.е. взаимодействующая с другими системами. Для нее характерны, во-первых, определенная инерционность, консерватизм; во-вторых, первичность социальных целей (доминирование цели достижения высокой экономической эффективности может привести к снижению качества или доступности образования). Кроме того образовательная система, как правило, является профессиональной, иерархической, целенаправленной, динамичной, адаптивной, развивающейся и т.д.

Перечисленные признаки присущи не только образовательным системам; возможно, существуют признаки, в большей степени отражающие их специфику. Тем не менее общепризнанного, систематизированного и обоснованного перечня признаков, отражающих специфику образовательных систем, на сегодняшний день не существует. Его формирование – одна из актуальных задач, стоящих перед теорией управления образовательными системами.

ЛИТЕРАТУРА⁹

1. Новиков А.М. Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: Синтег, 2007.
3. Новиков Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем. М.: ИПУ РАН, 2001.
4. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. М.: Народное образование, 2009.
5. Новиков Д.А. Теория управления организационными системами. 2-е изд. М.: Физматлит, 2007.
6. Новиков Д.А., Глотова Н.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. М.: Институт управления образованием РАО, 2004.

⁹ Все работы, приведенные в списке литературы, можно найти в свободном доступе в электронной библиотеке на сайте www.mtas.ru.

О трансформации школы при переходе к индивидуализированной системе образовательной работы

Развитие системы общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования.

Из концепции долгосрочного развития Российской Федерации до 2020 г.

Сегодня и руководители образования, и политики многих стран мира все настойчивее говорят о важности массовой школы для социально-экономического развития, о качественном образовании для всех. Школу призывают обеспечить достижение новых образовательных результатов (навыки XXI в.), ориентироваться на индивидуализацию образовательного процесса.

Об этом сказано и в концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. [1], и в президентской инициативе «Наша новая школа» [2]. Эти установки поддерживаются влиятельными педагогическими публикациями, с ними согласны и многие практические работники школы. Аналогичные призывы раздаются сегодня во многих странах мира, что подтверждается, например, результатами международного исследования SITES [5]. Вместе с тем, как показывает это же исследование, провозглашаемые установки редко находят отражение в практике учебно-воспитательной работы. Среди причин такого положения дел называют отсутствие политической воли и возможностей для финансирования масштабных образовательных реформ. Экономические трудности понуждают руководителей страны вкладывать средства туда, где они дают наибольшую отдачу. Дру-

гая причина в том, что проводимые реформы чаще направлены на латание дыр в существующей образовательной системе, нежели на ее качественное совершенствование.

Цель данной статьи – обратить внимание читателей на исследования, показывающие, что в современном мире вложения в реформирование образования дают очень высокую отдачу, а также обсудить ключевые составляющие трансформации школы, без которых невозможен массовый переход к индивидуализации образовательной работы. Взятые в комплексе, эти составляющие вытягивают за собой всю цепь необходимых преобразований, которые необходимы для качественного совершенствования учебно-воспитательного процесса, формирования новых образовательных результатов, повышения образовательных достижений школьников для их успешной подготовки к жизни в условиях инновационной экономики.

ОБ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕФОРМЫ ШКОЛЫ

Главным требованием к широкомасштабным вложениям в условиях инновационной экономики является их высокая социально-экономическая эффективность. Осмысленное внедрение новых педагогических и информационных технологий, которые на деле обеспечивают



об авторе



А.Ю. Уваров,
главный
научный
сотрудник
ФИРО, доктор
педагогиче-
ских наук

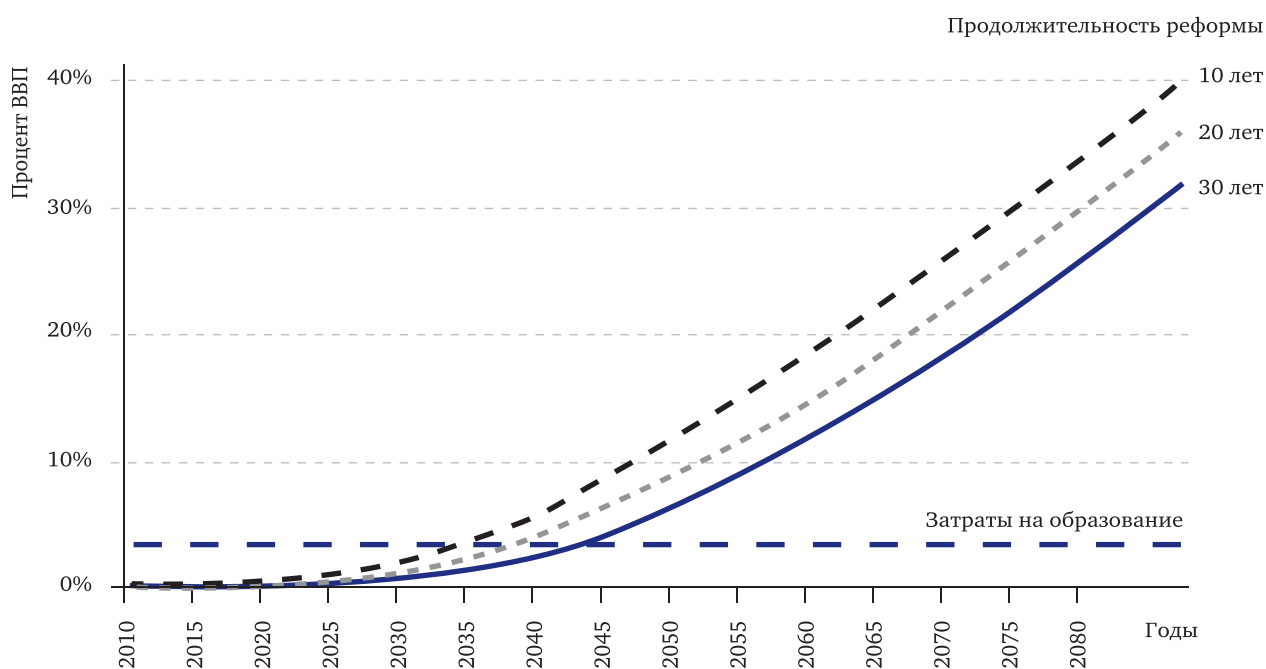


Рис. 1. Кривые возврата инвестиций в образование при повышении качества подготовки учащихся на 0,5 стандартного отклонения

заметное повышение образовательных результатов, – одно из самых эффективных долгосрочных вложений средств.

Известно, что повышение результативности процессов учения происходит прежде всего благодаря тому, что у учащихся появляется больше возможностей выстраивать свои знания [7]. Применение в образовательных учреждениях новых результативных педагогических практик, которые обеспечивают повышение уровня образовательной подготовки учащихся, связано с внедрением и использованием цифровых (или электронных) образовательных ресурсов (ЦОР). Педагогически осмысленное внедрение новых информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) ведет к трансформации общеобразовательных учреждений, распространению индивидуализированной модели учебно-воспитательной работы. Это гарантия того, что дети получат возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире, а учиться в школе будет и увлекательно, и интересно.

На рис. 1 показаны кривые возврата инвестиций на реформирование образования при росте его качества на 0,5 стандартного отклонения, которые разработаны экономистами в рамках проекта, финансируемого Всемирным банком ре-

конструкции и развития [4]. Как следует из математической модели, десятилетние вложения, приводящие в конечном счете к заметному повышению уровня образовательных результатов школьников, дают еще через десять лет надбавку к ВВП, сопоставимую по объему с общими затратами на образование в стране.

Эту модель можно использовать в том числе для оптимизации вложений в образовательную реформу. Например, в ходе международных исследований PIRLS-2006 российские школьники продемонстрировали высокие показатели на выходе из начальной школы [8], однако они существенно отстают в основной и старшей школе. Проект обновления образовательного процесса на основе новых информационных и педагогических технологий, направленный на основную и старшую школу, может обеспечить возвращение инвестиций уже через 5–8 лет, фактически до его завершения¹.

Рассмотренная выше эконометрическая модель позволяет проводить вариативные расчеты эффективности широкомасштабных вложений в образование, определять минимальные, плановые и критические темпы повышения образовательных достижений школьников по направлениям, а также предлагать варианты масштабирования этих вложений по годам.

¹ Подробнее об упущенной выгоде как следствии низких образовательных результатов см. [10].

КЛЮЧЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Перечислим шесть составляющих преобразования школы, которые можно назвать ключевыми для перехода к индивидуализированной модели организации образовательного процесса.

1. *Внутришкольные нормативы результативности*, цели учебной работы, которые хорошо понятны самим учащимся, их родителям и педагогам. Будучи операционально² представлены, хорошо измеряемы и соотнесены с образовательными областями и ступенями работы школы на каждом этапе этой работы (вплоть до учебного модуля и/или темы), они создают основу для надежного промежуточного/формирующего и итогового/констатирующего оценивания. Их наличие позволяет начать движение к индивидуализации образовательного процесса, сменить управленческую парадигму: от стратегии управления образовательным процессом (часы на изучение отдельных образовательных дисциплин, типовые учебные планы и т.п.) перейти к стратегии управления образовательными результатами, на деле решать задачу индивидуализации образовательного процесса. Без хорошо (операционально) определенных образовательных результатов невозможно предоставить каждому учащемуся свой собственный темп движения по материалу, выявить и поддержать талантливых детей в условиях школы.

2. *Инструменты аутентичной оценки уровней образовательных достижений школьников*, которые обеспечивают объективные, понятные и признанные всеми участниками образовательного процесса практически действенные процедуры формирующего и результирующего оценивания.

3. *Мониторинг, т.е. систематическое оценивание индивидуальных образовательных достижений*, который поддерживается всеми участниками образовательного процесса и проводится добросовестно. Такой мониторинг обеспечивает, в свою очередь, формирование личностной позиции учащегося как субъекта образовательного процесса, ведет к обновлению действующих сегодня

приемов учебно-воспитательной работы, функциональных обязанностей работников школы, включая отказ от привычной поурочной оплаты труда педагогов. Результаты мониторинга должны не только быть доступны всем заинтересованным сторонам, но и служить действенной основой для совершенствования повседневной учебной работы, обновления используемых педагогических практик и учебно-методических материалов.

4. *Вариативные учебно-методические материалы, цифровые образовательные ресурсы и новые педагогические практики, которые поддерживают современные высокорезультативные педагогические практики* и помогают участникам учебно-воспитательного процесса достигать желаемых образовательных результатов на выбранных ими уровнях с использованием различных форм учебной работы (фронтальной, групповой, индивидуальной).

5. *Профессиональное развитие и методическая поддержка педагогов*, которые организуют и обеспечивают учебную работу школьников по достижению необходимых образовательных результатов. Подобно тому как школа ориентируется на индивидуализированную работу учащихся, методическая поддержка должна отвечать на индивидуальные запросы педагогов, помогая им осваивать новые результативные педагогические практики, которые обеспечивают успешную учебную работу школьников.

6. *ИКТ-насыщенная образовательная среда* (школьный портал и мобильные рабочие места участников образовательного процесса), надежная и общедоступная, должна реально поддерживать и упрощать сложнейшую работу по индивидуализации образовательного процесса: управление индивидуальными образовательными траекториями, индивидуальную и групповую работу учащихся с цифровыми образовательными ресурсами, автоматизированный контроль и т.п.

Чтобы перечисленные выше составляющие слились в устойчивой практике работы школы, школа должна стать «обучающейся организацией»³. Здесь нужна эффективная система последовательно-

² Операционально представленными здесь называются такие образовательные результаты (цели учебной работы), которые выражены через соответствующие операции (иногда говорят – действия). Каждый успешный прошедший обучение должен быть способен продемонстрировать выполнение этих операций.

³ Об обучающихся организациях см., например, работу [9].

го выявления и освоения необходимых нововведений, которая:

- переводит образовательные учреждения в инновационный цикл развития (формирование видения, изучение опыта, вовлечение, планирование, реализация, рефлексия и оценка);
- широко открыта для использования лучших отечественных и зарубежных разработок, опирается на международно признанную экспертизу;
- включает систематическую оценку доказательной результативности осуществляемых нововведений;
- открыто демонстрирует все промежуточные и итоговые результаты выполняемых работ общественности, морально и материально поддерживает исполнителей за результативное, качественное и своевременное выполнение работ.

В основе такой системы лежит ясное видение смысла, содержания и этапов проводимой работы всеми учащимися, их родителями, педагогами и другими членами местного образовательного сообщества, без всесторонней поддержки которых успешное выполнение работ по трансформации школы невозможно.

Рассмотрим каждую из выделенных составляющих и опыт одной из международных программ поддержки инновационных школ, которая помогает образовательным учреждениям по всему миру стать инновационными, превратиться в «школы будущего», начать систематическую работу по своему непрерывному совершенствованию и развитию.

ВНУТРИШКОЛЬНЫЕ НОРМАТИВЫ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Общеизвестно, что наши образовательные стандарты носят рамочный характер, а примерные учебные планы и программы, как правило, не содержат операционального описания образовательных результатов. Поэтому каждое образовательное учреждение, все реальные участники учебно-воспитательного процесса должны сами проинтерпретировать действующие стандарты, описав

их в терминах демонстрируемых образовательных результатов, которые:

- фиксируют необходимый и возможный уровень освоения материала;
- явно различаются при переходе с одного уровня на другой;
- понятны и одинаково интерпретируются всеми стейкхолдерами⁴ и прежде всего учащимися, их родителями и преподавателями;
- соотнесены с процедурами, позволяющими каждому ученику демонстрировать свои образовательные достижения;
- учитывают утвержденные законом федеральные, региональные и местные требования к подготовке школьников;
- признаны внутришкольным нормативом учебных достижений, на выполнение которого ориентируется весь образовательный процесс, работа каждого учащегося и педагога;
- позволяют использовать автоматизированную (где это возможно) оценку образовательных достижений школьников.

В ходе разработки и утверждения внутришкольных нормативов образовательных достижений учащихся члены педагогического коллектива всесторонне изучают требования федеральных, региональных и местных органов управления образования и сознательно руководствуются ими при разработке требований к учебным достижениям учащихся своей школы. Важной частью этой работы становится согласование нормативов со всеми стейкхолдерами.

При этом коллективам образовательных учреждений, учащимся и партнерам школы необходимы:

- методические материалы, процедуры, формы и успешные образцы выполнения такой работы, различные цифровые ресурсы (в том числе сетевые);
- средства для организации сетевого взаимодействия (через Интернет) и методической поддержки педагогов для организации и неформального проведения этой работы на местах.

За рубежом, где подобная работа проводится уже сравнительно давно, хорошо известны примеры ее успешного осуществления⁵. В нашей стране пока

⁴ Стейкхолдеры (от англ. *stakeholders* – заинтересованные стороны) – лица и/или группы лиц внутри или за пределами образовательного учреждения, которые могут непосредственно влиять на функционирование этого учреждения либо заинтересованы в результатах учебной работы школьников. К стейкхолдерам относятся учащиеся, родители, работники школы, члены местного сообщества, представители администрации, бизнеса, законодатели и др.

⁵ См., например, образовательные нормативы учебных достижений для школ округа Adams 50 в штате Денвер, США (http://wiki.adams50.org/mediawiki/index.php/SBS:Main#Instructional_Leader_Support).



Рис. 2. Иерархия личных учебных целей школьника

нет опыта проведения такой работы, однако потребность в ней ощущается все острее. Без нее невозможно на практике реализовать проекты по построению школ с ИКТ-насыщенной информационной средой и высокорезультативной индивидуализированной учебной работой, которые обсуждаются сегодня педагогами, руководителями образования и политиками во многих регионах России.

Введение внутришкольных нормативов результативности образовательной работы важно по нескольким причинам.

Во-первых, явно заданные (сформулированные) цели обучения – основа для выбора (определения) содержания, организационных форм, используемых источников материала и разработки методов учебной работы.

Во-вторых, без них трудно определить, в какой мере обучаемые освоили требуемый материал. Упражнения, контрольные вопросы, итоговые задания можно составить лишь тогда, когда ожидаемые результаты обучения точно сформулированы, иначе учащиеся будут неизбежно получать задания, которые слабо связаны с заявленными целями учебной работы.

В-третьих, ясность формулировок целей позволяет учащимся и педагогам сконцентрировать внимание на существенных сторонах учебной работы. Информировать учащихся о целях обучения значит проявить к ним уважение, предложить разделить ответственность за результаты учебной работы, пригласить

к разговору на равных. На практике учащиеся нередко тратят много сил в попытке понять, что от них хотят. Предоставить обучаемым четкую информацию о целях обучения значит сделать их союзниками в учебной работе.

Наличие детально проработанных внутришкольных нормативов результативности образовательной работы позволяет практически двинуться по пути индивидуализации учебной работы (рис. 2).

ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Для фиксации и объективной оценки образовательных успехов школьников могут (и должны) использоваться все доступные в школе контрольно-измерительные материалы (КИМ) и инструменты. В ходе внедрения цифровых дневников школьника значительную часть этой работы составляет подготовка цифровых КИМ и инструментов оценки, которые обеспечивают оперативную и аутентичную формирующую оценку достижений учащихся. Помимо традиционных КИМ с выборочной формой ответа (компьютерных и бумажных тестов) существенное место должны занять теснящие их сегодня автоматизированные средства оценки сценарного типа.

Разработка инструментов и процедур для использования цифровых портфелей достижений, которые поддерживают функционирование цифровых дневников школьника, а также методик использования этих инструментов для проведения формирующей (текущей) и итоговой (констатирующей) оценки результатов учебной работы является важнейшей составной частью любой работы по индивидуализации образовательного процесса. Эти инструменты должны быть вписаны (интегрированы) в информационную среду школы и стать основой для перехода к индивидуализации учебной работы учащихся. Подобная работа считается одной из самых приоритетных во многих развитых странах мира⁶.

Между педагогами существует согласие по поводу того, что старые методы оценивания (например, вопросы с выборочной формой ответа, которые исполь-

⁶ См. исследования корпорации Education Testing Services (ETS) по программе *Cognitively Based Assessment of, for, and as Learning (CBAL)*, где разрабатываются автоматизированные инструменты аутентичной оценки по чтению, письму и математике (<http://www.ets.org/research/topics/cbal/examples/>).

зуются в России в рамках ЕГЭ) должны быть качественно улучшены. Это можно сделать в том числе путем включения в их состав таких заданий, которые отвечают на вопрос об уровне компетентности учащихся в той или иной предметной области, а также путем моделирования эффективных способов учения и обучения, которые известны из высоко-результативных педагогических практик. Автоматизированные процедуры и инструменты оценивания позволяют учителям документировать достижения учащихся, помогать планировать и индивидуализировать их учебную работу, а школьникам – самостоятельно работать на достижение ожидаемых образовательных результатов.

В соответствии с современными представлениями системы оценивания, которые работают в ИКТ-насыщенной образовательной среде, являются составной частью образовательного портала школы. При этом процедуры оценивания естественно интегрируются с образовательным процессом.

Такие системы автоматизированного оценивания – не просто набор специализированных модулей, которые помогают проводить итоговый контроль по любой учебной дисциплине. Это предметно-ориентированное средство, которое обеспечивает системное решение для диагностического, формирующего и итогового оценивания с учетом специфических требований конкретного учебного пред-

мета. Система автоматизированного оценивания строится в соответствии с единой педагогической (методической) моделью, в явном виде опирается на результаты психолого-педагогических разработок, учитывает требования федеральных стандартов и внутришкольные нормативы результативности образовательной работы. В частности, с помощью этой системы школам должна предоставляться профессиональная методическая поддержка. При этом каждый из блоков системы (рис. 3) может при необходимости использоваться администраторами, учащимися и педагогами независимо от других блоков.

Задания для компьютерного оценивания обычно содержат развернутый сценарий работы с материалом, поэтому для учащихся и педагогов они выглядят скорее как практические задания, нежели как традиционные контрольные работы. Выполнение оценочных заданий позволяет учащимся в том числе улучшить усвоение материала, а не просто получить (или повысить) свою оценку. Здесь объективированными оказываются и такие результаты учебной работы, которые раньше лишь субъективно оценивались учителем (например, запись веб-камерой аудирования при оценке результатов обучения чтению, выразительное воспроизведение выученных наизусть текстов, танцев, использование лабораторного оборудования при изучении естественно-научных дисциплин и т.п.).



Рис. 3. Блоки системы оценивания в рамках учебного курса



Рис. 4. Процедуры мониторинга индивидуальных образовательных достижений

МОНИТОРИНГ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Появление ясных каждому участнику образовательного процесса внутришкольных стандартов и наличие автоматизированных инструментов оценки учебных достижений позволяют перейти от традиционного управления учебно-воспитательным процессом (выполнение учебного плана, своевременное прохождение тем, соблюдение расписания занятий) к управлению на основе индивидуально достигаемых каждым учащимся образовательных результатов.

Цифровой дневник и другие составляющие автоматизированной информационной системы управления образовательным процессом обеспечивают систематический мониторинг учебно-воспитательного процесса и индивидуальных образовательных достижений школьников, дают возможность избежать пробелов и индивидуализировать работу учащихся, чтобы добиться безусловного выполнения внутришкольных нормативов и максимальных образовательных результатов от каждого с учетом его индивидуальных особенностей.

Процедуры мониторинга индивидуальных образовательных достижений – со-

ставная часть и площадка для формирования у каждого школьника универсальных учебных действий, развития навыков учения и самоуправления на основе рефлексии своей работы (рис. 4).

Освоение и применение типовых процедур и регламентов работы образовательного учреждения с использованием цифровых дневников и автоматизированных информационных систем для управления образовательным процессом на основе индивидуализированного учета продвижения учащихся – одна из сложнейших задач, решение которой требует от коллектива школы фактической смены педагогической парадигмы. В рамках новой парадигмы иначе определяются функциональные обязанности работников школы, график работы и нормы оплаты их труда. Условия преподавания, а вслед за этим и роль учителя существенно меняются. Позиция «урокодателя» сменяется на ответственную позицию воспитателя и организатора учебного процесса. Обязанности классных руководителей расширяются до обязанностей наставников (тьюторов), которые со своими воспитанниками ежедневно ведут работу по анализу их учебных достижений, формированию универсальных учебных действий, составлению/коррекции планов индивидуальной учебной работы. Наставник обеспечивает педагогическую поддержку учащегося. Вместе с родителями он осуществляет формирующую оценку работы их ребенка (прогресс и проблемные зоны), помогает школьнику преодолевать трудности и ставить перед собой новые интересные задачи. Использование ЦОР, самостоятельная работа с учебным материалом, который представлен в различных форматах, побуждают учащихся использовать техники учебной кооперации для освоения и закрепления нового материала. Овладение универсальными учебными действиями становится нормой.

Сегодня в мире есть немало школ, где эта задача успешно решена⁷. Многие из них делятся своим опытом со школами в других странах мира, участвуя в международных программах поддержки инновационных школы.

⁷ Среди лидеров этой работы в Европе – Kunskapsskolan, Швеция (<http://www.kunskapsskolan.se/>) и NewLine Learning Academy, Великобритания (http://partnersinlearningnetwork.com/Connect/_layouts/itn/ViewSchool.aspx?schoolid=121402).

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ, ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ

Достижение каждым школьником желаемых образовательных результатов невозможно без опоры на высокорезультативные современные педагогические практики. Они ориентируются на использование вариативных форм учебной работы, которые зафиксированы в современных учебно-методических материалах и поддержаны широким многообразием образовательных ресурсов. Все эти материалы и ресурсы доступны в том числе в цифровой форме через хранилища цифровой информационной системы школы.

Традиционная школа была рождена информационными технологиями своего времени, основана на учебной книге и рассказе учителя. Требуется изменение организационных форм учебной работы и позиции учителей, чтобы использовать ИКТ как инструмент педагогических инноваций. Так, знакомый всем текстовый процессор обычно используют как заменитель пишущей машинки. А в новой школе его можно использовать как инструмент для преобразования учебного процесса, формирования у ребенка опыта творчества (например, для перевода в текстовый формат записанных ребенком на диктофон рассказов ветеранов войны, литературной обработки этих текстов, снабжения комментариями и подготовки сводных документов для школьного исторического музея). Здесь появляется возможность улучшать промежуточные результаты творчества, которые служат материалом для анализа работы самим учащимся, обсуждения ее с учителем и одноклассниками.

Развивающиеся в школе инновационные процессы и распространение технологической модели «один ученик – один компьютер» (или «1:1») меняют организационные формы и методы учебной работы, порождают новые педагогические практики за счет использования средств ИКТ в качестве инструмента для:

- отработки навыков письма и счета в виртуальных лабораториях (микромеди-



Рис. 5. Проведение эксперимента с помощью цифровой лаборатории

рах), где учащиеся действуют, используя сенсорные экраны;

- выполнения упражнений в «живой» мультимедиа-среде при изучении родного и иностранного языков (подкастинг, активное использование плееров и т.п.).

При выполнении учебных проектов и изучении естественнонаучных дисциплин становятся нормой использование компьютерных лабораторий (рис. 5), видеосъемка и аудиозапись, цифровые датчики для измерения значений параметров наблюдаемых процессов в комбинации с компьютерными моделями и другими средствами наблюдения. Развитие вычислений в облаке⁸ позволяет школьникам оперировать такими инструментами, которые прежде были доступны лишь узкому кругу профессионалов. Уже сегодня каждый учащийся может разглядывать на экране компьютера Землю с помощью Google Earth или исследовать звездное небо с помощью Worldwide Telescope в любой точке планеты⁹.

Примером того, как высокопроизводительные вычисления изменяют представления школьников о мире и помогают формировать адекватные представления о нанотехнологиях, может служить молекулярный конструктор (рис. 6)¹⁰. Одним из основных источников учебно-методических материалов и педагогических разработок становятся сетевые коллекции ЦОР¹¹.

Сегодня школе доступны¹² многочисленные коллекции цифровых учебно-

⁸ Облачные вычисления (англ. cloud computing) – технология распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как Интернет-сервис.

⁹ См.: <http://www.worldwidetelescope.org/Home.aspx>

¹⁰ См.: <http://mw.concord.org/modeler/>

¹¹ См., например: <http://school-collection.edu.ru/>

¹² См., например: <http://schoolofone.org/>

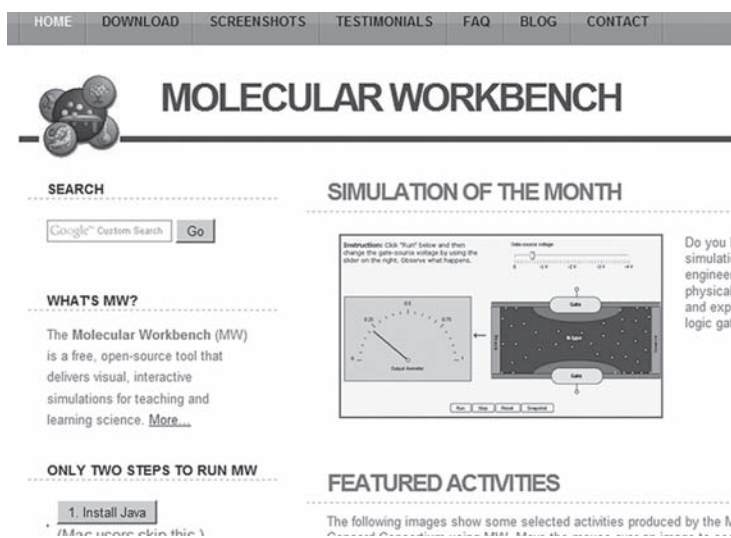


Рис. 6. Молекулярный конструктор – инструмент для формирования молекулярной грамотности и изучения нанотехнологий в школе



Рис. 7. Основные обязанности учителя в треугольнике Эшера¹³

методических материалов, которые помогают достижению современных образовательных результатов. В них представлены как знаниевый, так и деятельностный аспекты содержания образования, а учебная работа ориентирована на применение новых методов и организационных форм учебной работы, включая:

- индивидуальную и групповую работу с ЦОР (в том числе самоконтроль и отработку навыков);
- систематическую работу учащихся в малых группах и взаимную оценку ими работы друг друга;
- обучение в профильных сетевых сообществах (Интернет-обучение, сетевые проекты и т.п.);

¹³ Пример использования треугольника Эшера см.: http://clubs.ya.ru/4611686018427398066/replies.xml?item_no=24758

- использование сетевых социальных сервисов для общения, совместной работы над текстами (в широком смысле слова) и ведения совместных архивов;
- подготовку и ведение личных портфелей учебных достижений.

Чтобы в полной мере реализовать этот потенциал и обеспечить достижение новых образовательных результатов каждым школьником, требуется не только переход на новую модель работы школы, но и, прежде всего, качественное изменение подхода к профессиональному развитию педагогов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ

Используя ресурсы ИКТ-насыщенной образовательной среды школы, члены педагогического коллектива получают все необходимое для продуктивной работы, педагогического творчества и профессионального развития. В основные обязанности педагогов (рис. 7) входят:

1) преподавательская работа, ее постоянное планирование и осуществление в соответствии с регламентами работы школы и функциональными обязанностями;

2) методическая и исследовательская работа, предусматривающая:

- подготовку/обновление (в составе временных рабочих групп и методических объединений) учебно-методических материалов и регламентов работы, которые являются основой учебно-воспитательного процесса;

- экспертизу и оценку доказательной результативности учебно-методических разработок (в ходе педагогических наблюдений и экспериментов);

- выполнение (по мере необходимости) обязанностей методиста (или наставника) для других работников школы;

3) профессиональное развитие, а именно: участие в работе профессиональных педагогических сообществ (в том числе сетевых), участие в различных профессиональных мероприятиях (семинары и методические конференции разного уровня) в стенах школы и за ее пределами; постоянное (в соответствии с действующими регламентами) повышение квалификации (внутри школы и за ее

пределами), прохождение процедур подтверждения (повышения) своего профессионального статуса.

Школьная цифровая информационная среда становится основным инструментом текущей преподавательской работы при подготовке, хранении и совместном использовании учителями своих разработок к каждому занятию, а также презентаций, заданий и других учебно-методических материалов. На школьном портале располагаются пакеты материалов для каждого из обязательных занятий, входящих в учебную программу школы. Единые пакеты доказательно-результативных разработок включают описание ожидаемых результатов учебной работы и средства для оценки ее результативности (макеты заданий, батареи тестов и т.п.). Ими пользуются все педагоги, ведущие аналогичную учебную работу. По окончании занятий они добавляют в пакет страницу своего журнала с рефлексивным анализом хода и результатов урока. Это, в частности, облегчает работу при размещении учителей, повышает результативность занятий.

Учителя используют ЦОР для самостоятельного (индивидуально и в малой группе) знакомства школьников с учебным материалом, который представлен в различных форматах. Они побуждают учащихся постоянно задействовать техники учебной кооперации для освоения и закрепления нового, стремятся к тому, чтобы универсальные учебные действия стали нормой для школьников. Повышая свое профессиональное мастерство, учитель стремится стать «мастером учения» и передать умение учиться своим ученикам.

У педагогов появляются условия для методической и исследовательской работы, одно из направлений которой – совершенствование и пополнение пакетов

учебно-методических материалов и регламентов работы, используемых в школе. Другое направление – поиск результативных решений проблем, с которыми сталкиваются члены педагогического коллектива. Третье направление – подготовка и обоснование программ развития школы и составляющих ее мероприятий, анализ и оценка их результативности.

ИКТ превращаются в один из важнейших инструментов профессионального развития педагогов. Школьный портал используется учителями для работы в сетевых профессиональных сообществах, повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий.

Сетевые методические объединения позволяют учителям различных школ обсуждать возникающие проблемы и искать их решения. Цифровая информационная среда школы интегрируется в общую информационную образовательную среду.

Как известно, лучшим местом профессионального развития учителей является их рабочее место в школе. Современная система взаимного наставничества учителя-

лей, использование техник «peer-coaching» (взаимное обучение)¹⁴ помогают сделать эту работу максимально результативной. Этому также способствуют Интернет-семинары и курсы.

Обязательные курсы повышения квалификации, куда учителей направляли по разрядам, отмирают. Умение педагога критически относиться к собственному и чужому опыту и строить траекторию своего профессионального развития становится важным показателем его подготовки, а планирование этой работы в личном календаре – его повседневной обязанностью. Высококачественные курсы профессиональной подготовки, которые ведущие педагогические центры предоставляют через Интернет, современный учитель со-

Обязательные курсы повышения квалификации, куда учителей направляли по разрядам, отмирают. Умение педагога критически относиться к собственному и чужому опыту и строить траекторию своего профессионального развития становится важным показателем его подготовки.

¹⁴ Взаимное обучение – техника профессионального развития, при которой педагоги: оказывают коллегам методическую помощь, консультируют друг друга, обсуждают и обмениваются педагогическими практиками, посещают уроки друг друга, чтобы в ходе взаимной поддержки с уважением и признательностью друг к другу помогать профессиональному росту коллег и стремиться, в конечном счете, обеспечить высокие образовательные результаты у всех учеников. Подробнее см.: <http://webserver3.ascd.org/ossd/peercoaching.html>

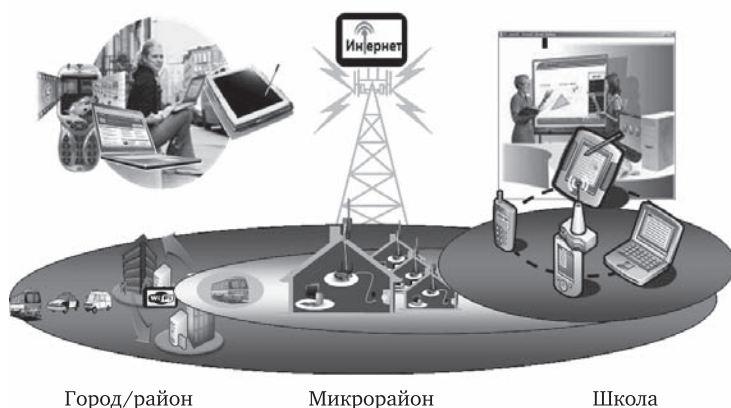


Рис. 8. Мобильный доступ к сетевым центрам обработки данных и ресурсам школьной цифровой среды

вмещает с посещением профессиональных конференций, семинаров и других встреч педагогов на муниципальном, региональном или федеральном уровне. По мере своего профессионального роста педагоги все лучше демонстрируют способности:

- анализировать и совершенствовать практику преподавания;
- пользоваться советами коллег и наставников, учитывать их мнение;
- выявлять и компенсировать свои профессиональные дефициты;
- следить за инновациями и вводить их в свою педагогическую практику (если преимущества нового доказаны).

Ясно, что учитель в новой школе вынужден в полной мере овладеть умениями и навыками человека XXI в. Требования, предъявляемые к педагогу, – это требования к компетентному и успешному менеджеру, которых так не хватает в инновационных сферах бизнеса. Хороший учитель сможет успешно работать не только в школе, но и в других сферах, что сделает его позицию на рынке труда весьма привлекательной. Prestиж педагогов будет неизбежно расти, что, в свою очередь, приведет к изменениям в системе оплаты труда, сделает школу конкурентоспособной, привлекательной для высококвалифицированных профессионалов.

ИКТ-НАСЫЩЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Для функционирования школы с индивидуализированной моделью учебной работы нужна соответствующая технологическая инфраструктура. Это новая

составляющая – ИКТ-насыщенная образовательная среда, куда входят:

- мобильные рабочие места с постоянным широкополосным доступом в Интернет и в школе и дома для каждого участника учебного процесса (учащегося, учителя, администратора);
- единая цифровая информационная среда (на базе школьного портала), позволяющая решать все задачи информационного обеспечения, которые возникают в ходе планирования и реализации индивидуализированного образовательного процесса, а также при оценке его результативности;
- система постоянного технического обслуживания мобильных рабочих мест (включая замену вышедших из строя компьютеров за счет использования обменного фонда), горячая линия для непрерывной (24 часа в сутки, 7 дней в неделю) технической поддержки всех пользователей.

В качестве автоматизированных рабочих мест педагогов и школьников естественно использовать принадлежащие им (или школе) мобильные компьютеры. Вся необходимая информация и программные средства для текущей работы (среди которых учебно-методические материалы и ресурсы, цифровые дневники и портфели учебных достижений школьников) размещаются в школьной информационной среде (портал школы). Она предоставляет всем участникам образовательного процесса защищенный доступ в Интернет и к информационным ресурсам школы, возможность компоновать/формировать/создавать, хранить и использовать необходимые цифровые образовательные ресурсы, накапливать данные о результатах учебной работы, формировать необходимые справочные и отчетные формы (рис. 8).

Применение дистанционных образовательных технологий позволяет на равных использовать очные (лицом к лицу) и сетевые формы учебной работы. Смешанное учение/обучение (*blended learning*) становится нормой.

Необходимые для школы экономичные программные решения уже существуют. Они наследуют проверенные технологические разработки для банков и крупного бизнеса, гарантируют высокую надежность, стабильность и безаварийность работы, а также защиту

данных от несанкционированного использования. Сегодня в ряде передовых образовательных учреждений уже развернуты и действуют школьные порталы с использованием современных производственных решений (например, на основе Microsoft SharePoint Server). Этот опыт позволяет практически изучать и осваивать в школе возможности корпоративной информационной среды, включая:

- использование единой системы имен и точки входа для доступа ко всему спектру сервисов;
- единое коммуникационное пространство для голосовой и телефонной связи, обмена текстами, видеосвязи и конференций;
- централизованное обеспечение безопасности данных;
- надежное разделение прав доступа к ним.

В ближайшие годы все эти услуги можно будет получить у централизованных провайдеров.

Единая цифровая информационная среда для всех участников учебно-воспитательного процесса может (и должна) также поддерживать продолжающийся процесс целенаправленных изменений в работе школы. Прогнозирование, планирование и претворение в жизнь желаемых изменений становятся составной частью каждодневной работы педагогического коллектива. Работа школы в условиях непрерывных (хорошо спланированных) изменений превращается в норму. Исчерпывающая информация о ходе образовательного процесса позволяет работникам школы заранее распознавать потенциальные проблемы у отдельных школьников и своевременно принимать меры.

Таким образом, в основе новой информационной инфраструктуры школы лежат цифровая информационная образовательная среда, технологическая модель «1:1» вместе с другими информационными технологиями, которые поддерживают передовые педагогические и управленческие технологии, помогают профессиональному развитию педагогов.

ШКОЛА БУДУЩЕГО СЕГОДНЯ

Идея школы с индивидуализированной системой учебной работы не нова. Этот подход пытались и продолжают пытаться реализовать с помощью «бумажных» технологий многие инновационные школы. Развитие новых информационных технологий делает эту модель доступной для массовой школы. Индивидуализированная система учебной работы уже реализована во многих школах Австралии, Европы и США [6]. В предстоящем десятилетии распространение новой модели школы станет одним из основных трендов развития мирового образования [3].

Работники отечественной школы хорошо понимают, что современное общество и все его институты находятся в процессе непрерывной трансформации, что изменения в жизни образовательных учреждений неизбежны, а возвращение к стабильности не только невозможно, но и нежелательно, что пришла пора решать непростую задачу

превращения школы в структуру, способную к изменениям, в обучающуюся организацию. В 1970-е гг., когда Д. Шён описывал связанные с этим проблемы [9], еще можно было сомневаться в его пророчестве о том, что

нестабильное состояние стало постоянной данностью, что изменения неизбежны и нам уже не удастся вернуться к жизни в мире «устойчивого состояния». Но сегодня его слова о необходимости не просто трансформировать наши институты в ответ на изменяющуюся ситуацию и предъявляемые к ним требования, но и превратить их в институты, способные к изменениям, сделать их обучающимися системами, стали руководством к действию.

Одной из главных отличительных особенностей школы будущего является ее постоянная готовность к управляемым изменениям. Можно сказать, что школа XXI в. – это школа, где педагогический коллектив и местное сообщество без специальных «указаний сверху» сами осознанно, планомерно, день за днем строят свое будущее, будущее школы и своих учеников.

Одной из отличительных особенностей школы будущего является ее постоянная готовность к управляемым изменениям.



Рис. 9. Мастерские, предлагаемые участникам Программы поддержки инновационных школ

В мировом бизнес-сообществе первыми научились управлять изменениями высокотехнологичные корпорации. Сегодня они приходят на помощь школе. Так, три года назад корпорация Microsoft объявила о Программе поддержки инновационных школ – ISPMP (Innovative Schools-Pathfinder and Mentor Program)¹⁵. Ее задача – помочь школам стать школами XXI в. и самим осознанно творить свое будущее. Программа поддержки инновационных школ – часть более широкой инициативы, которую в корпорации называют «Партнерство в образовании» – PiL (Partnership in Learning). Программа ISPMP помогает отдельным школам и образовательным сообществам успешно пройти через процесс необходимых преобразований, предоставляя для этого типовые решения и развернутые планы их осуществления. Можно сказать, что эта программа предоставляет школе путеводитель, который помогает ей уверенно двигаться в будущее. ISPMP содержит пять ключевых элементов.

1. *Разрушение барьеров.* Программа помогает школам преодолеть экономические и социальные барьеры, которые

мешают подготовить учащихся к жизни и труду в условиях инновационной экономики, доминирующей в XXI в.

2. *Практический подход.* Программа предоставляет школам путеводитель, который позволяет реализовать педагогическое видение, сформированное коллективом школы, и интегрировать ИКТ в образовательный процесс.

3. *Двухлетнее обязательство.* В течение двух лет школы, которые участвуют в программе, сосредотачиваются на достижении четырех основных целей: создание общественно-делового партнерства, пересмотр образовательных программ, проведение широкого диалога в экспертно-педагогическом сообществе, стимулирование экономического и социального развития путем решения задач образования.

4. *Разработка процесса изменений.* Школы получают методические материалы, которые помогают им найти возможные варианты решений проблем и выбрать оптимальные решения в конкретных условиях, а также помощь экспертов в ходе планирования необходимых изменений.

5. *Распространение результатов.* Распространение результатов и уроков программы через Интернет, виртуальный университет и в ходе очных встреч педагогов на форумах делает эти результаты доступными для школ по всему миру. Это позволит сформировать общедоступные ресурсы, которые помогают любой школе во всех странах мира.

Один из таких ресурсов, который размещен на сайте ISPMP¹⁶, – восемь мастерских, помогающих преобразовывать школу, справляться с непрерывными изменениями, переводить их из катастрофических событий в события, способствующие планомерному решению стоящих перед школой задач (рис. 9). Каждая мастерская облегчает фиксирование рамки внутришкольного проекта изменений, выработку идей, планирование мероприятий, содержит ссылки на полезные ресурсы. Материалы для проведения мастерских опираются на опыт других школ проекта, которые можно назвать школами будущего. Эти школы выступают в роли школ-менторов.

¹⁵ Подробнее об этой программе можно узнать через Интернет (www.partnersinlearningnetwork.com/communities/8f4c43adf04f7097ebc2d729b34a19/Pages/default.aspx).

¹⁶ См.: <http://www.is-toolkit.com/>

Таблица

Сравнение характеристик учебного процесса в рамках Т-модели и Р-модели

Т-модель	Р-модель
Направляется учителем	Направляется учащимся
Изложение знаний	Добывание знаний
Учащийся потребляет мультимедийный контент	Учащийся производит мультимедийный контент
Соревновательность учащихся	Партнерство учащихся
Оценивается учителем	Взаимная оценка и самооценка
Формализация отношений, избегание неформальных отношений	Весь континуум формальных и неформальных отношений
Движение из класса в класс по учебным годам	Вызов индивидуальным возможностям
Единый курс обучения	Разнообразие образовательных траекторий
Использование единого общего стиля учения	Широкий выбор возможных учебных стилей
Работа в разновозрастных группах	Работа с ровесниками и в разновозрастных группах
Индивидуализация по усмотрению учителя	Индивидуализация по выбору

Предлагаемые мастерские можно легко адаптировать к условиям своей школы. Так, сегодня многие образовательные учреждения способны добиться заметного улучшения работы в рамках традиционной модели работы школы (Т-модель), а есть такие, которые уже добились заметных учебных достижений в рамках Т-модели, исчерпали ее потенциал и готовы перейти на следующий уровень совершенствования своей работы. Они заинтересованы во внедрении и использовании инновационных педагогических практик, которые требуют существенного реформирования традиционного образовательного процесса (Р-модель). И те и другие могут с успехом использовать предложенную систему мастерских для непрерывного совершенствования своей работы. Сравнение характеристик учебного процесса в рамках каждой из этих моделей приведено в табл.

Другой ценный ресурс развития, который предоставляет участникам программа ISPMP, – ежемесячный виртуальный университет. Расписание занятий и материалы университета также доступны на сайте программы. Здесь ведущие мировые специалисты и наиболее продвинутые участники программы делятся опытом решения проблем, возникающих в процессе инновационных преобразований школы, а также обсуждаются наиболее острые вопросы, среди которых:

- использование автоматизированной информационной системы школы для управления учебно-воспитательным процессом;
- инновационные практики учения и обучения;
- перспективные технические решения и информационные технологии для школы;
- индивидуализация образовательного процесса;
- преобразование внутришкольной среды;
- профессиональное развитие педагогов;
- примеры удачных инновационных педагогических решений в разных странах и т.п.

Участники программы ежемесячно обсуждают ход своей работы посредством веб-конференций, а также имеют возможность лично встретиться друг с другом и обменяться опытом на региональных и всемирных форумах, которые организует для них Microsoft.

Сегодня программа действует во многих странах мира. Школы, которые допускаются к участию в программе, проходят отбор, в ходе которого они описывают свое видение будущего, рассказывают о своем лидерском потенциале, а также об опыте использования ИКТ для решения задач развития своей школы. Центр образования «Царицыно» в г. Москве стал первой в нашей стране менторской школой программы. Теперь

и другие российские школы могут стать ее участниками.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Концепция долгосрочного развития Российской Федерации до 2020 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.economy.gov.ru/mines/activity/sections/strategicPlanning/concept/>
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
3. De Lorenzo R.A. et al. Delivering on the promise: The education revolution / De Lorenzo R.A., Battino W.J., Schreiber R.M., Carrio G. Blumington, IN.: Solution Tree Press, 2008.
4. Hanushek E., Wößmann L. The role of education quality in economic growth // World bank policy research working paper. 2007. N 4122. [Электронный ресурс]. URL: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/242798/day1hanushekgrowth.pdf>
5. Law N., Pelgrum W.J., Plomp T. (eds). Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA sites 2006 study. Hong Kong: CERC & Springer, 2008.
6. Lloyd M. Schooling at the speed of thought: A blueprint for making schooling more effective. L.: Spiderwize, 2010.
7. Papert S. Constructionist learning. Cambridge, MA: MIT Media Laboratory, 1990.
8. Progress in International reading literacy study. PIRLS 2006 Encyclopedia: A Guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries. [Электронный ресурс]. URL: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/graphics/Publications/P06Encyclopedia.pdf
9. Schön D. Beyond the stable state. Public and private learning in a changing society. Harmondsworth: Penguin, 1973.
10. The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Paris: OECD, 2010.

«Экспериментальная» психология детства

Почему слово «экспериментальная» в заголовке этой статьи взято в кавычки? Потому что речь в ней пойдет не о тех экспериментах, которые взрослые (психологи) ставят над детьми, хотя результаты некоторых из них будут приведены ниже. Скорее, наоборот – нас будут интересовать те эксперименты, которые дети ставят над действительностью (в том числе над «действительностью» собственного внутреннего, субъективного мира), вовлекая в них взрослых, порой – в качестве «испытуемых», пусть чаще всего – незаметно для взрослых и неосознаваемо для самих себя.

Банально, но факт: в известном смысле вся человеческая жизнь – это большой эксперимент. Эксперимент человека над миром и собой. Хотя, конечно, главный экспериментатор – сама жизнь. Именно она постоянно проверяет каждого из нас на прочность в непредсказуемых обстоятельствах, руками нам подобных – таких же «испытуемых жизнью». Но порою только такая проверка позволяет нам проявиться в собственно человеческих качествах, раскрыться в них, иногда сформировать их у себя заново. И открыть перед собой мир.

Особо насыщен разного рода экспериментами тот значительный отрезок времени жизни, который раньше называли «детством – отрочеством – юностью» (правда, сегодня люди экспериментируют и в более зрелом возрасте, меняя профессии, работы, семьи, места проживания, сексуальную ориентацию и даже пол – эффект жизни в фантастически изменчивом, нестабильном,

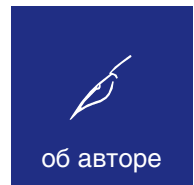
«ускользающем», по выражению известного социолога Энтони Гидденса, мире [2]). Особое звено этого отрезка, конечно же, первые 6–7 лет жизни, «классическое» детство. Оно включает в себя и «подготовительную фазу» и первые, но при этом решающие, «серии» жизненного эксперимента. Имея в виду данное обстоятельство, Н.Н. Поддьяков назвал ведущей деятельностью дошкольного возраста «детское экспериментирование». Не в том смысле, что оно сосуществует наряду с известными нам видами деятельности: игрой, рисованием, лепкой, конструированием и др., – а в том, что входит в состав каждой из них, определяя их своеобразие.

Результаты экспериментов ребенка в дошкольном и более раннем возрасте хорошо известны. Это не только пресловутые сломанные игрушки и предметы домашнего обихода, разрисованные обои и садины на руках и ногах. Это, например, знаменитые «копатки», «мокрессы», «пескаваторы», «почтанники» – неологизмы, которые создает ребенок в ходе словесных «игр», столь блистательно описанных К.И. Чуковским в книге «От двух до пяти»; это порой и самые безобидные детские шалости.

Присмотримся повнимательнее к одной такой «шалости» для того, чтобы увидеть механизм детского экспериментирования и распознать его смысл.

КТО НАД КЕМ ЭКСПЕРИМЕНТИРУЕТ?

Ранее детство, период от одного года до трех лет, – возраст, в котором интенсивно осваиваются человеческие способы действия с человеческими предметами: как зачерпывать еду ложкой,



об авторе



В.Т. Кудрявцев, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, доктор психологических наук, профессор

как чертить карандашом и т.д. Казалось бы, пробил «звездный час» прямого научения, инструктирования, копирования образцов, когда взрослый демонстрирует способ действия, а ребенок повторяет его, пока не освоит. Идеальная (с точки зрения некоторых взрослых) дидактическая модель. Однако все не так просто и однозначно.

Предположим, малыш уже умеет (его научили) правильно, «по-человечески», надевать шапочку, но он не довольствуется этим вновь обретенным умением: он то надвигает шапочку на глаза, то задвигает ее на макушку и при этом заразительно хохочет. Его смех полностью «ориентирован» на взрослого. Ребенок как бы чувствует, что священная, общественно узаконенная грань между «правильным» и «неправильным» отчетливо прочерчена именно в сознании взрослого. «А что если перешагнуть эту грань? Как он на это прореагирует?» – таков бессознательный «пафос» действия ребенка.

Попытка перейти эту грань (а иногда и выстроить ее заново) путем манипуляций с внешним предметом (шапочкой) на деле является экспериментированием с сознанием, субъективным миром взрослого человека. Детские эксперименты – это еще и форма общения со взрослыми, представляющими в качестве и носителей социальных норм, и просто очень значимых, близких людей. Смотрите: у этого простого эксперимента как бы три объекта: первый – это способ действия с вещью, второй – связанная с ним социальная норма, третий – личностное отношение взрослого в ситуации, когда необходимо следовать норме. При этом первый становится инструментом раскрытия природы второго и третьего, хотя в глазах маленького ребенка все это представлено, разумеется, слитно.

Да и взрослое сообщество, та его часть, которая профессионально занята экспериментами над детьми, уже давно находится «под колпаком», – само выступает объектом весьма сложного, а подчас

и изощренного, экспериментирования, только в большинстве случаев, как уже говорилось, не догадывается об этом. «Экспериментальный» характер носят и такие явления, как «игры в непослушание» (термин классика детской психологии Д.Б. Эльконина), когда интенсивные и стереотипные запреты и наказания способствуют продолжению шалостей и возрастанию степени их изобретательности. Иными словами, если взрослый желает, чтобы ребенок шалил еще больше, – пусть ставит его в один и тот же угол с периодичностью в десять минут, читает ему самые скучные из всех моралей, какие только знает, по возможности, одними и теми же словами. Успех ему будет гарантирован. Наоборот, чтобы прекратить детские шалости, нужно сделать

нечто такое, чего взрослый сам от себя не ожидает, например, начать шалить самому (хотя здесь, как и везде, необходима мера). Тем самым он подаст ребенку очень важный знак – знак того, что ребенка *поняли*.

Приведу пример из собственной отцовской биографии. Однажды мой двухлетний сын Кирилл своими шалостями отвлекал меня от выполнения какой-то важной работы. Я реагировал по-взрослому

шаблонно: вначале делал замечания, потом начинал сердиться, что, естественно, только провоцировало дальнейшие шалости. И тут в какой-то момент меня «осенило»: я подбежал к дивану и стал стучать по нему кулаками, издавая угрожающее рычание. Шаловливый настрой сына как рукой сняло... А я предложил ему совершить те же действия, чтобы изобразить папину «сердитость», сам взяв на себя роль «шалуна», который мешаает папе. Шалости переросли в совместную игру, по окончании которой я снова смог заняться делом.

Шаля, т.е. «выверяя на прочность» нормы поведения, ребенок зачастую стремится, с одной стороны, гармонизировать свои отношения со значимым взрослым, а с другой – глубже интегри-

Попытка ребенка перейти грань между «правильным» и «неправильным» путем манипуляций с внешним предметом на деле является экспериментированием с сознанием, субъективным миром взрослого человека. Детские эксперименты – это еще и форма общения со взрослыми.

роваться в мир взрослости вообще, проникнув в скрытые для него пласты взрослой души. То, что мама или папа любят его «беленьким», он и сам знает без всякого экспериментирования. Ребенку же хочется узнать, как отнесутся к нему «черненькому», и заставить других признать себя в этом качестве. Но это – в то же время и способ самоосознавания и самопознания (чем, кстати, позднее объясняются и многие феномены подросткового поведения). Показательно, что дети вплоть до младшего школьного возраста редко шалят в отсутствие взрослых. Позднее место взрослых занимают сверстники, которым «адресуются» шалости.

Такого рода «эксперименты» могут облекаться и в форму детских капризов (капризы и шалости – явления во многом однородные: и по происхождению, и по направленности) [4]. Каприз во многих случаях (не во всех!) – это та же «проверка на прочность» родительского отношения к ребенку, средство получения новых подтверждений родительской любви, а в итоге – и первоначального понимания взрослого. Все то же самое: вы любите меня «беленьким»

(так «беленьким» всяк меня полюбит), ну а «черненьким»? И я «чернею» – начинаю капризничать... Неосознанная мотивировка детского поведения примерно такова, если попробовать передать ее на языке взрослых. Ребенок, конечно, по-своему уверен, что родители его любят. Капризничать без такой уверенности он бы не стал. Ведь даже капризные дети нередко сдерживают свои капризы перед чужими людьми. Новые доказательства любви нужны ребенку лишь для того, чтобы распознать, есть ли у нее граница, иными словами, безусловна она или все-таки условна. Но если любовь – условна, то это уже не любовь, а что-то иное... Проблема, прямо скажем, «философская» и весьма коварная. С известной точки зрения, каприз ребенка – косвенный, но более надежный способ получить ее решение «на практике», чем напрямую заданные взрослые во-

просы: «Ты его (ее) любишь? А за что?» Ибо второй вопрос обесмысливает суть того, о чем задан первый.

Словом, детский каприз – это «разведка боем», разведка секретов взрослой души, способ «выяснения отношений» с ним... Девочка в магазине недвусмысленно дает маме понять: она хочет, чтобы та купила ей эту определенную куклу. «Но у тебя ведь уже такая есть», – говорит мама и отказывается в покупке. В ответ – слезы и крики, ведь для малышки может быть важна не столько сама по себе покупка, сколько свидетельство определенного отношения мамы. Ощущение нехватки таких свидетельств способно вызвать каприз.

Между тем порой нет и главного – не только дополнительных свидетельств, но и «базовой» уверенности в том, что тебя любят. И это тоже может выливаться

в «капризные эксперименты», цель которых – поиск способа обретения любви близких. Коллега – детский психолог рассказывала: в семье родился ребенок, притянув к себе все внимание и заботы взрослых, и тогда старшая сестра (дошкольница) решила превратиться в... щенка. Она требовала, чтобы ее

кормили из миски и выводили гулять на поводке. Если «разлюбили» ребенком, вдруг полюбят щенком?..

Разумеется, детские капризы и шалости нужно отличать от других весьма многообразных форм экспериментирования, которые складываются в дошкольном детстве.

Н.Н. Поддьяков выделяет специальный вид детского экспериментирования – социальное экспериментирование. При этом «дети осознанно или неосознанно «опробуют» на взрослых или сверстниках различные формы своего поведения в поисках наиболее приемлемых его вариантов. Таким способом ребенок глубже познает себя и других людей» [5, с. 6]. Автор приводит довольно яркий пример социального экспериментирования: «...Коля Б. 5 лет пошел с мамой на детский концерт. По ходу действия там часто появлялся мужчина крошечного роста со

Каприз во многих случаях – это «проверка на прочность» родительского отношения к ребенку, средство получения новых подтверждений родительской любви, а в итоге – и первоначального понимания взрослого.

сморщенным лицом и подпрыгивающей походкой. Мальчик никогда не видел лилипутов и был поражен внешностью этого мужчины, напоминавшего хорошо сделанную куклу со сложным устройством. Перед ребенком встала проблема – это живой человек или кукла. Коля уже не замечал концертной программы, он был сосредоточен на решении этой задачи. У него мелькнула мысль: это можно проверить – показать лилипуту язык. Если это человек, то ему будет неприятно, если же кукла, то ей безразлично, что делается в зале. Коля выждал момент и, когда лилипут повернулся в его сторону, высунул язык, а затем показал ему руками длинный “нос” и страстно впился глазами в его лицо. Но в этот момент мама, потрясенная действиями своего сына, встряхнула его так, что ребенок вынужден был прекратить свой блестяще задуманный эксперимент.

Дети 5–6 лет проводят и более тонкие, сложные социальные эксперименты, исследуя различные жизненные ситуации в детском саду и дома» [5, с. 6–7].

Н.Н. Поддьяков указывает на наличие специальных форм социального экспериментирования: 1) поисковое изменение социальной ситуации с целью снятия или, наоборот, обострения конфликта; 2) выявление ребенком особенностей личности другого человека (взрослого или ребенка); 3) выявление ребенком своих собственных возможностей (интеллектуальных, волевых, личностных); 4) поисковое прогнозирование различных социальных ситуаций [5, с. 7].

Все эти формы экспериментирования направлены на постижение не «предметного», а именно «человеческого в человеке» – социального, психологического и др. Однако даже при такой постановке проблемы они могут быть лишь разновидностями *познания*, пусть и направленного не на внешний предмет, а на другого человека, людскую общность, самого себя. Пример с Колей Б. – это иллюстрация детской любознательности, которая одинаково распространяется на живые и неживые, одушевленные и неодушевленные предметы. Окажись на месте лилипута «малопонятная» физическая вещь, это не изменило бы положение. И там и здесь познавательная функция экспериментирования, даже социального, остается ведущей. Однако,

как мы уже видели, детское экспериментирование может выступать и как самоценный (не сводимый к обслуживанию чисто познавательных или утилитарных интересов) способ организации общения с другим человеком.

Средством его организации для маленького ребенка может быть действие, образ, слово, а в более позднем возрасте – даже целое «произведение». Последнее, например, описано в приобретшей международную известность сказке Астрид Линдгрен, где деформация «связи поколений» в масштабах семьи привела Малыша к созданию Карлсона. Нет, конечно, родители любили Малыша, любили трепетно и нежно, однако, как и положено взрослым, – по-взрослому рационально. И проявляли свою любовь опять-таки по-взрослому, т.е. вполне стереотипно. Малыш, в свою очередь, не сомневался, что его любят, но недостающим смысловым звеном, символом завершенности родительского чувства для него являлась собака, которую он так хотел получить в подарок (тем более что любой подарок, по словам Д.Б. Эльконина, – это всегда метка, знак некоторого отношения одного человека к другому). Взрослые не сумели осознать, что не сама по себе собака нужна была Малышу, а именно ощущение этой завершенности. И Малыш, при всех проявлениях родительской любви, переживал одиночество...

И вот появляется Карлсон. Для Малыша он как раз и замыкает в себе надорванную связующую нить поколений в семье – «надорванную» взрослыми, которые упорно отказывали ребенку в «знаковом» подарке. Малыш придумывает Карлсона не только для себя, но и для них (отсюда стремление быстрее познакомиться родителей с Карлсоном). Он как бы идет им навстречу, приглашает их к пониманию, замышляя своего героя взрослым – обаятельным и в меру упитанным «мужчиной в самом расцвете...». В чертах и черточках Карлсона Малыш запечатлевает и приоткрывает для взрослых *собственное видение взрослости*, за которым скрывается видение определенной «жизненной перспективы». Карлсон – это альтер эго Малыша, но одновременно – и желаемое альтер эго взрослых и взрослости. Однако к этому окружение опять-таки остается слепым. Даже смирившись с фактом существования

Карлсона, родители воспринимают его как шаловливого сверстника Мальша, фрекен Бок – как толстого проказника-мальчишку с пропеллером, но не как взрослого... Не признанный в этом качестве Карлсон вполне может служить аллегорией разобщенности мира взрослых и мира детей, которая, увы, присуща современной цивилизации.

Уже своим появлением Карлсон устроил взрослым серьезный экзамен на право быть носителями взрослости. Экзамен на понимание ребенка и через это – на понимание самих себя. Успешно сдать его – и значит разглядеть в ребенке свой собственный образ и подобие, сколь бы не похожими на оригинал они ни были. В этом плане сказка Астрид Линдгрен не только очень психологична, но и очень поучительна, ибо у каждого ребенка – свой Карлсон, свой «экспериментатор» внутри, и только «познакомившись» с ним, взрослый сможет приоткрыть для себя смысл экспериментов, которые дети ставят над внешней действительностью.

Так кто же над кем экспериментирует, или, как вопрошал Д.Б. Эльконин, кто кого «социализирует»?

Кстати, в известной концепции Эльконина детская игра понималась как форма моделирования социальных отношений взрослых, как способ постижения ребенком их общих смыслов, мотивов и задач. В ходе обоснования этой концепции ее автором, равно как и при ее обсуждении в психологической литературе, изложении в учебниках и т.д., упор делается на то, что в игре воспроизводятся социальные отношения, которые исторически сложились в мире взрослых. Но здесь есть и другое ключевое слово – *моделирование*. А моделирование всегда предполагает эксперимент – реальный или мысленный. И действительно, в игре дети активно экспериментируют с образами социальных отношений взрослых, а не просто воссоздают эти отношения в доступной им социально заданной форме. Смыслы, мотивы и задачи взрослой деятельности не являются для них чем-то самоочевидным и «готовым» – тем, что пред-

стоит только «вычитать» из содержания игровой роли. В игре происходит не санкционируемая обществом *проблематизация, инверсия (переворачивание), нормативных образов взрослости*. Это характерно уже для игр детей – представителей традиционных культур.

Так, этнограф Т. Эрнандес свидетельствует, что излюбленное развлечение детей австралийских аборигенов – «разыгрывание маленьких сценок, которые имеют комический оттенок и являются скорее пародиями на поведение взрослых, нежели просто подражанием ему. Обычно сюжеты для таких постановок – похороны, бурные проводы тех, кто уходит в долгое путешествие, или же встреча вернувшихся домой после долгого отсутствия. Особое веселье зрителей вызывают завывания актеров (чаще всего это мальчики), которые изображают плачущих женщин. Детям нравится также передразнивать стариков: ходить

согнувшись и охая. Но это последнее развлечение взрослые осуждают и всегда стремятся прекратить (курсив мой. – В.К.)» (цит. по [1, с. 41]). Иными словами, тут как бы намечается точка пересечения традиционной игры со «смеховой культурой» –

шутовством, карнавалом и др. (см. работы М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, А.М. Панченко, Ю.М. Лотмана и других). Момент комического в целом присущ народным играм, например, в русской традиции он часто присутствует в игровых жеребьевках.

Автор концепции игры как моделирования социальных отношений Д.Б. Эльконин прекрасно понимал (в отличие от ее интерпретаторов) психологическую природу и значение этого феномена. Ведь именно ему принадлежит замечательная формула: образ взрослого (а значит и образец взрослости, который этот образ олицетворяет) для ребенка – не просто образ другого человека, а образ его собственных возможностей, его самого – в перспективе, в будущем. Именно с этой перспективой, с этим будущим он экспериментирует в игре, моделируя социальные отношения «сегодняшних» взрослых.

В игре дети активно экспериментируют с образами социальных отношений взрослых, а не просто воссоздают эти отношения в доступной им социально заданной форме.

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ – СЛАГАЕМОЕ ДЕТСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ

Очевидно, что любое творчество – это эксперимент. Детское творчество – тому не исключение. И даже непреложное правило. Настолько непреложное, что это побудило автора включить мысленно-практическое экспериментирование в структуру креативного (творческого) потенциала ребенка-дошкольника – наряду с такими характеристиками, как реализм воображения, способность видеть целое раньше частей, творческая инициатива [3].

Проявление способности к экспериментированию можно проиллюстрировать на следующем примере.

Я модифицировал рассчитанную на взрослый контингент методику гештальтпсихолога Карла Дункера, материалом для которой послужила известная «задача Марка Твена» на определение пола. Помните, как Гек Финн решил переодеться девочкой и в таком виде навестить свою тетюшку?... Далее напоминать не буду – читатель (если вдруг забыл) вспомнит сам по описанию методики-модификации. С ее помощью определялся уровень развития у детей 6–7 лет способности к мысленному экспериментированию в ситуации выбора.

Ребенку рассказывалась история. В одном городке жил мальчик, который очень любил всех разыгрывать. Один раз он переделался девочкой: надел на себя платье, повязал платок и в таком виде стал разгуливать по городку. Но у всех, с кем бы он ни встречался, возникало подозрение: не мальчик ли это? Далее ребенку задавался вопрос, как это могли бы проверить и тем самым развеять свои сомнения: а) продавщица в магазине игрушек; б) дети, играющие во дворе; в) учитель в школе; г) мама мальчика?

Оказалось, что при всем своем многообразии детские ответы можно разделить на две большие группы.

Дети из первой группы пытались решить задачу напрямую, «неэкспериментальным» способом, предлагая непосредственно выявить признаки заданных альтернатив (мальчик–девочка): «внимательнее посмотреть», «прислушаться к голосу» (мальчик наверняка искусственно «пискавит»), «снять платок» ...

Совсем иначе подходили к решению задачи дети из второй группы. Они «в

уме» экспериментировали с условиями, стремясь создать такие, при которых искомые свойства альтернатив обнаружили бы у себя. И вот выяснялось, что продавщица может предложить мальчику быстро раздеть и одеть куклу, дети – сыграть в какую-нибудь игру девочек, учитель – сесть и позаниматься за столом у окна, через которое видно, как другие ребята играют в футбол, мама – помочь приготовить обед или помыть посуду и т.д. Таким образом, дети из второй группы по собственной инициативе превращали задачу на выбор в задачу на преобразование, экспериментируя с условиями. На мой взгляд, в этом состоит главный механизм любого творческого процесса, и он не может быть «запущен» вне и помимо экспериментирования – практического или мысленного.

Выделение мысленного эксперимента в относительно самостоятельный вид деятельности ребенка происходит только где-то к концу дошкольного детства. Замечательный психолог, специалист по психологии игры С.Л. Новосёлова рассказывала о том, как в дошкольном детстве играл ее сын. Однажды он расставил солдатиков и решил устроить сражение. Мама стала интересоваться «кто есть кто» в этой игре. Сын объяснял: «Вот это – командир, это – его войско, это – войско неприятеля» и т.д. И тут мама задала совершенно неожиданный вопрос: «Ну а ты-то – кто?» Ничуть не ступившись, ребенок ответил: «Я им – судьба!»

Мысленно-практическое экспериментирование не сводится к простому манипулированию вещами и образами. В чистом виде такое манипулирование не встречается даже у детей раннего возраста (их предметные манипуляции подчинены особой «ориентировочной» логике), не говоря уже о дошкольниках.

В процессе экспериментирования ребенок переносит и включает обыденные, очевидные свойства знакомых предметов в новые ситуации, а также раскрывает для себя возможные метаморфозы данных свойств, которые здесь утрачивают свою очевидность. Нечто отчетливо представленное в «видимом поле», прочно вплетенное в повседневный опыт оборачивается скрытым, искомым. Это искомое может быть заново найдено (переоткрыто) в границах уже иного – «смыслового поля» (Д.Б. Элько-

нин), которое еще предстоит построить в ходе эксперимента.

«Экспериментальный» перенос основан не на формальной аналогии, когда от вещи отчленяется любой ее случайный признак, который затем столь же случайным образом «прикрепляется» к другой вещи. Например, глядя на облако, можно видеть в нем очертания то верблюда, то горы, то острова. Однако если все это называть творчеством, то границы последнего окажутся весьма размытыми, а праздного наблюдателя придется приравнять к Пикассо. Совсем другое дело, когда, например, пятилетнему ребенку предлагается своеобразное задание: из пластилиновой фигурки одного животного необходимо сделать фигурку другого и т.д., причем каждая часть предшествующей фигурки обязательно должна превратиться в элемент последующей (скажем, крыло птицы по усмотрению ребенка может стать горбом верблюда), т.е. ни одна из частей не подлежит бесследному исчезновению. Здесь возникает придание внутреннего смысла каждому образу, который создает ребенок, руководствуясь собственным замыслом. В процессе развертывания экспериментальной деятельности дошкольник способен ориентироваться не только на внешние свойства предметов, но и на их существенные характеристики, пусть и в образной форме.

Приведем описание еще одной из наших диагностических методик, которая получила название «Соответствия» (возрастной контингент – дети 4–5 лет). Перед ребенком в случайном порядке раскладывались по вертикали два ряда карточек с различными изображениями: первый ряд – изображения рыбки, мышки, птички и человечка; второй ряд – изображения воды, дерева, домика, мышьиной норки. После того как ребенок правильно называл изображенное, его просили показать, кто где может жить (где может жить рыбка, птичка и т.д.). Если ребенок сразу указывал на соответствующую карточку (вода, дерево и др.), то ему задавался вопрос: «А еще где может жить?», что позволяло расширить область ответа.

Некоторые дети ограничивались прямым и однозначным соответствием изображений из разных рядов. По их мнению, птичка может жить только на де-

реве, человечек – только в домике и т.п. Другая часть детей устанавливала между рядами косвенные и многозначные соответствия. Они, например, считали, что птичка может жить не только на дереве, но и в домике – находясь в клетке. Человечек может жить и в воде, правда, в подводной лодке. Ему подойдет и норка, если, конечно, он гномик. Эти (вполне реалистические) решения, по сути дела, основывались на экспериментальном подходе – «перевертывании» формально-ограниченного представления о «норме» вещей. Это, в конечном счете, вело к обобщению и развитию нормативного знания. Например, когда ребенок говорит, что человечек может жить не только в доме, но и в воде – в подводной лодке, это подразумевает, что подводная лодка стала человеку домом.

Конечно, ребенку иногда бывает трудно создать «экспериментальные» условия, в которых сущность вещи проявилась бы наиболее полно и ярко. В таких случаях решение этой задачи берет на себя взрослый (педагог). Но осмысление особенностей «поведения» вещи в подобных условиях для дошкольника вполне доступно. Дети могут также активно вмешиваться в ход их изменения. В результате особенности «экспериментального поведения» вещи получают свое чувственное обобщение в образах детского воображения.

Проследим это, используя в качестве примера фрагменты занятий по развитию культуры познания в средней группе экспериментального дошкольного учреждения (автор программно-методической разработки – В.Т. Кудрявцев).

Детям предлагалось свободно поразмышлять на тему «Где живут мои мысли?». Когда педагог первоначально ставил этот вопрос, большинство из них сразу отвечало, что мысли живут в голове. Тогда педагог дополнительно проблематизировал ситуацию. Он показывал детям коробочку, в которой были сложены игрушки, и задавал им другой вопрос: «А можно ли сказать, что вот эта коробочка похожа на нашу голову, а игрушки, которые в ней, – на наши мысли?» Многие дети решительно отрицали такое подобие. Против него ими выдвигались различные аргументы: «Мысли нельзя пощупать, а игрушки можно»; «Мои мысли прыгают и скачут, а игрушки неподвиж-

ные»; «Игрушки можно вынуть из коробки, а мысли из головы – нельзя».

«Ну, хорошо, – говорил педагог, – а давайте поиграем и представим, что коробочка – это и есть голова, а игрушки – это и есть наши мысли». После того как дети приняли это предложение, педагог попросил каждого из них выбрать для себя ту свою «мысль» (игрушку), которую ребенок считает наиболее интересной и красивой, а затем придумать про нее какую-нибудь коротенькую историю.

Истории детей оказались самыми разнообразными, однако им была присуща и некоторая общность. Так, один ребенок считал своей самой интересной и красивой «мыслью» машинку-молоковоз. Про нее он рассказал следующую историю: «Вначале она жила в гараже (в «голове-коробочке». – В.К.). Там было много всяких мыслей. Но она была самая интересная. Но однажды она взяла и уехала далеко-далеко. Я тогда спал, а когда проснулся, то подумал, чем же я думать-то буду?»

Примечательно, что ребенок аллегоризировал свою мысль в подвижном объекте – машинке. Но сюжеты с «путешествием мысли» настойчиво повторялись даже в тех случаях, когда дети выбирали такие игрушки, как мишка, зайка, кукла. Все они отправлялись в путешествие, все покидали «домик» («голову-коробочку»). Никто из детей не хотел заточать «мысль» в «черепной коробке». Даже такому заведомо неподвижному объекту, как игрушечный домик, пришлось в буквальном смысле слова приделать ноги – он стал избушкой на курьих ножках и тоже покинул коробочку. Многие дети при этом включали в сюжеты своих повествований элементы приключений с трудностями (например, самолет «случайно» залетел в космос, и там у него кончилось горючее). Интересно, что одна из девочек, активная участница занятий, прокомментировала эти «приключения мыслей» так: «Я когда что-нибудь хочу подумать, сразу не могу, мне часто сложно бывает думать...»

Спустя несколько дней этим же детям предложили нарисовать на листочке бумаги то, что они хотели бы. После этого им вновь был задан вопрос: «Так где же живут наши мысли – в голове или, может быть, – на рисунке?» Суть ответа, который дали на него многие дети, очень

точно передала другая участница занятий: «А они прыгают туда-сюда...»

Дети, таким образом, по существу, самостоятельно пришли к весьма важному выводу о том, что человеческая мысль обретает свою подлинную реальность лишь в творческом действии человека, которое воплощается во внешнем объекте, будучи направленной на его создание или изменение. При этом они как бы балансировали на грани условного и реального планов размышлений. Степень проблемности задачи возрастала для них потому, что объект-заместитель (игрушку) нужно было не только включить в контекст фантастической истории, но и постоянно «удерживать» в функции носителя образа собственной мысли. Мысленный эксперимент с предметом-образом, где образ исподволь выполняет ведущую, управляющую функцию, движет предметом, привела маленьких мыслителей к достаточно универсальному, пусть еще и не понятийному обобщению.

Игра с игрушкой в воображаемом плане выливалась в эксперимент с собственной мыслью, чего ребенок, естественно, не осознавал. Это говорит, в частности, о том, что экспериментирование позволяет не только постигать скрытую суть вещей, но и высвобождать непроявленные возможности человеческого разума, ее постигающего. Даже если он – детский.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова О.Ю. Дети в обществе аборигенов Австралии // Этнография детства. Традиционные методы воспитания у народов Австралии, Океании и Индонезии / Под ред. Н.А. Бутинова, И.С. Кона. М.: Наука; Восточная литература, 1992. С. 17–55.
2. Кризис – это сигнал и шанс из будущего (интервью с В.Т. Кудрявцевым) // Журнал практического психолога. 2011. № 1. С. 28–48.
3. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к развивающему школьному обучению. М.: РИНО, 1999.
4. Кудрявцев В.Т. Ранний возраст: маленькая энциклопедия капризов // Дошкольное воспитание. 2008. № 1. С. 30–37.
5. Подьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1996.

Современным детям – конвергентное образование

СОВРЕМЕННОЕ ДЕТСТВО – ЗОНА РИСКА?

Ставшее традиционным беспокойство старших поколений по поводу воспитания и образования детей в условиях нашего времени приобретает особый смысл. Вице-президент РАО Д.И. Фельдштейн отмечает: «...следует признать, что в целом мы еще плохо знаем социальную ситуацию функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка» [6, с. 83]. Он обращает внимание на наличие совокупности значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека.

Отмечается снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста, уровня их любознательности и воображения, возникновение дефицита произвольности, энергичности. Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации.

В то же время каждые пять лет IQ ребенка увеличивается на один балл, от 50 до 55% детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов больших городов России имеют 115 баллов, растет число одаренных детей.

Скорости происходящих в период детства изменений порою вызывают тревогу и оторопь. Понятно, что в оценке качественных показателей детства мы не можем искать аналогов в прошлом и строить прогнозы на будущее – детство всегда уникально. Каждое поколение проживает свое детство и несет его

родимые пятна через всю последующую жизнь. Поэтому так трудно дать оценку происходящим изменениям.

Изучая материалы по детству, наблюдая детей в практике образования, трудно сказать, лучше они или хуже тех детей, какими когда-то были мы, а вот в том, что они стали другими, сомнений нет. Их детство проходит в условиях социальных и коммуникативных революций, что не может не сказаться на состоянии физического и психического здоровья, на особенностях восприятия ими окружающего мира, на их отношении к этому миру.

ИНФОРМАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

В числе важнейших факторов риска многие специалисты называют натиск информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернета. С этим можно согласиться лишь отчасти. Информационные потоки, о которых идет речь, в младшем и среднем дошкольных возрастах вообще не воспринимаются ребенком как информация – это просто шум, некий звуковидеохаос. Как известно, хаос не информативен, лишь к старшему дошкольному возрасту дети начинают выделять в нем фрагменты информации.

Нельзя сказать, что встреча с Интернетом, телевидением, мобильной связью как-то отражается на психическом состоянии ребенка. Для детей сегодня это бытовые явления, составляющие повседневной жизни. Они в этой среде родились. В определенном возрасте дети становятся активными пользователями коммуникационных сетей, участниками глобальных процессов общения, потребителями информации.

На самом деле и интерес ко всем проявлениям информационной революции,



об авторе



*Е.Б. Куркин,
ведущий научный сотрудник
ФИРО,
кандидат педагогических наук*

и ранние способности в этом направлении как результат интереса являются здоровой реакцией детского организма на запросы и требования среды. Механизмы приспособления закладываются, как известно, в раннем детстве. Готовность реагировать на изменения в среде предопределена соответствующими программами врожденного поведения.

В то же время какой бы насыщенностью ни отличалась информационная среда, она не может подменять собой образовательную систему. Система образования и информационная среда существуют параллельно и даже в чем-то противостоят друг другу как система и среда. Эффект образования возникает как результат целесообразной деятельности обучения и образования, осуществляется педагогическими системами в специально организованном процессе. Учреждения образования, в рамках которых действуют педагогические системы, осуществляют свою деятельность, реализуя определенные цели образования.

Информационная среда, как и всякая другая, отличается, с точки зрения системы, неупорядоченностью. Чем большим количеством и качеством информации обладает среда, тем сложнее задача образования по ее упорядочению. Неупорядоченная информация не может быть источником образования. Таковым в этом контексте является не сама информация, а способы ее систематизации и умения ориентироваться в ее потоках. Задача системы образования – определить оптимальное количество и качество информации, необходимой для реализации образовательных целей.

Кроме того, для образования ценна не всякая информация, а только та, которая составляет базовые основы современной культуры для усвоения учащимися в качестве знаний; важна также информация, представленная в наборе учебных материалов, с помощью которых формируются универсальные учебные действия – основа способности личности к самообразованию и непрерывному образованию. Эти способности определяют возможности личности существовать и активно действовать в условиях современных сред.

Конечной целью образования является развитие ребенка. В этом смысле стихийное воздействие среды, какими

бы возможностями она ни обладала, малопродуктивно. Образование требует специальных развивающих сред, особенностью которых является соответствие среды природным возможностям ребенка.

ТАК В ЧЕМ ЖЕ РИСК?

Сегодня становится понятным, что происходит снижение границы начала дошкольного возраста, с одной стороны, и поднятие границы младшего школьного и подросткового возраста – с другой. Природа увеличивает этап активного детства.

Этот факт можно расценивать и по-другому: неиспользуемое нами для активной образовательной деятельности дошкольное детство, серьезные упущения в организации обучения и образования в школе тормозят развитие детей. В результате изменяются границы детско-юношеского возраста.

Почему это происходит именно сейчас и при чем здесь Интернет? Понятно, что глобальные коммуникационные сети и открытые информационные системы существенно и быстро изменили мир. Они активно разрушают традиционное устройство социальной среды. Процессы глобальной коммуникации разрушительны для малых сообществ, традиционных и семейных укладов. Среда, в которой ребенок делал первые шаги, уходит из-под ног.

В основе первых шагов в познании мира, первых этапов обучения лежит простейший, но естественный, соответствующий природе детства, способ подражания взрослому. Так, ребенок учится говорить, ориентироваться в предметном мире, социальном окружении. Метод подражания еще долго будет основным в его самообразовании. Но для того, чтобы возможности самообучения ребенка использовались полноценно, ему необходимо постоянное общение со взрослым.

У взрослых сегодня нет для этого ни времени, ни желания; с этой проблемы и нужно начинать, ведь вначале изменились мы, взрослые, а уже потом очередь дошла и до детей. От возникающего отчуждения не выиграл никто, мир взрослых стал еще жестче, мир детей – замкнутым, а порой и недоступным для взрослых. «Сегодня взрослый мир просто-напросто отодвинулся от мира

детства. Это очень серьезно и очень тревожно, потому что мир детства диктует взрослому миру его многие вещи», – отмечает Д.И. Фельдштейн [3, с. 90].

В условиях интенсивных глобальных коммуникаций разрушается и другая среда личностно-коммуникационных практик детей уже в школьном возрасте. Естественной средой для таких практик являлась малая группа. Деятельность в составе группы соответствует врожденным программам социального поведения. Этим объясняется тяга детей и подростков к времяпрепровождению в составе группы. Направленность группового поведения на совместную деятельность благоприятно сказывается на освоении способов совместной деятельности, формировании ценностных ориентаций, установок, мотивации поведения, рефлексии собственных действий и поступков.

Не меньшей проблемой становится мотивация, без которой обучение теряет смысл. Больше половины (55%) населения России проживает на неблагоприятных территориях. Люди здесь не проявляют стремления к улучшению своего положения, довольствуясь мизерными выплатами и пособиями. Естественно, что в таких районах преобладают уклады, нацеленные на выживание, а уклады, нацеленные на успех, характерны для областей экономического роста. В то же время и в экономически благополучных районах присутствует многочисленный слой населения, являющийся носителем практики выживания. Криминальные, блатные группировки, выморочное деградирующее население больших и малых городов и сельской местности, в большей или меньшей мере, присутствуют практически везде. Наследование опыта семейных неудач и родительской неэффективности стало для России повсеместной и массовой практикой.

Поэтому зоной риска в целом является социальная среда, разрушающаяся или негативно трансформирующаяся под натиском глобального общения и других процессов, сопровождающих коммуникационную революцию.

Старая школа, в основе которой лежат неизменные постулаты трехсотлетней давности, не в состоянии ни изменить, ни поправить ситуацию. Она сама тре-

щит по всем швам под натиском проблем глобализации социального пространства. Дети начиная с дошкольного возраста не хотят взрослеть, ценности взрослой жизни их не привлекают, перспектива учиться в школе пугает. Пропасть между школьным образованием и детским интересом систематически увеличивается, вызывая протестное поведение детей и подростков.

Этот перечень можно продолжать, но наша цель не в том, чтобы перечислить все, а понять, что беды не в техническом прогрессе коммуникативных революций, не в Интернете с телевидением, а в нас самих, не способных создать условия для полноценного развития и образования детей в условиях этих революций.

Иными словами, для решения проблем современного детства необходимо другое образование, способное обеспечить подрастающие поколения качествами, необходимыми для успешного функционирования в условиях современных сред.

КОНВЕРГЕНЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

«Мы достигли той стадии, когда дальнейшее развитие науки, образования, промышленности возможно на междисциплинарной основе, конвергенции, взаимопроникновении наук и технологий, ведь сама природа конвергентна по своей сути», – утверждает директор РНЦ «Курчатовский институт», директор Института кристаллографии, член Общественной палаты РФ, ученый секретарь Совета при президенте по науке, технологиям и образованию Михаил Ковальчук [2, с. 5] и продолжает: «Образование – на порядок более сложная, громоздкая и всеобъемлющая система, чем наука. Сегодня ее надо менять. Если этого не сделать, мы быстро окажемся на задворках цивилизации» [Там же].

Конвергенция в образовании детей – это содержание и технологии образования, несущие признаки сходности со средами, способствующими развитию ребенка, а также сообразные его собственной природе и закономерностям развития. Конвергентное образование обеспечивает восприятие мира во всем многообразии и одновременно целостности и единстве, осознание ответственности за его хрупкое равновесие и сохранность перед настоящими и будущими поколениями.

Содержание конвергентного образования многокомпонентно и напрямую связано с социальной средой. В 1993 г. в «Российской педагогической энциклопедии» под редакцией В.В. Давыдова [5] отмечалось, что социальный опыт, являющийся содержанием образования, включает четыре элемента, каждый из которых отличается своим содержанием и функциями в сохранении и развитии культуры и формировании личности. Это знания, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Конвергентный подход отличается принципом равенства приоритетов. Приоритеты овладения учебными умениями чтения, письма, счета должны стоять в одном ряду с необходимостью сохранения и преумножения здоровья, развития разносторонних способностей, приобретения опыта познания окружающего мира, навыков социального поведения. На технологическом уровне это равенство обеспечивается справедливым и достаточным ресурсом: качественными методичками, необходимым учебным временем; предметными, социальными образовательными средами; подготовленными кадрами.

Одним из важнейших принципов конвергентности является принцип соответствия образования природе детства. Мы исходим из того, что долгое детство человеческого детеныша на то и дано природой, чтобы эффективно использоваться для постепенного вхождения в реально существующие среды его окружения. Природа детства нацелена на активное познание окружающей действительности, главное – использовать эту нацеленность в соответствии с сензитивными возможностями и не вредить процессу образования каждого ребенка отрицательным опытом обучения.

Принцип соответствия образования природной социальной сущности человека подразумевает использование характерных для человека форм организации и самоорганизации в учебном процессе для формирования здоровой социальной среды, насыщенной побуждающими мотивацию факторами, стимулирующими природные стремления и возможности ребенка к активному самообучению.

Очень важно сохранить направленность всего образования на формирование целостной картины мира, начиная с предметов, вещей и явлений ближнего круга для начальной школы, и кончая проблемами вселенского масштаба основной и старшей школы. Целостность глобального мира остается пустым звуком без базовой опоры, которая должна сформироваться на первых этапах образования.

Предоставлять такое содержание может только новая многофункциональная школа, вооруженная конвергентными технологиями образования, в основе которых принципы сообразности природе детства, социальной сущности процессов образования, адаптации детей к условиям существования в природно-ноосферных и социальных средах.

ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С позиций конвергенции в образовании обучать и развивать ребенка необходимо с первого дня его жизни, и это нужно делать под руководством специалиста. Таких специалистов у нас нет, поэтому наши представления об обучении связаны с моделями учебного поведения, построенного на текстах.

Между тем систематическое обучение не обязательно должно быть связано с символом и с умением читать. Все-таки главная соответствующая сензитивным возможностям возраста цель дошкольного образования, на наш взгляд, – овладение знаком и связанное с этим речевое развитие. Для этого не обязательно сажать ребенка за парту. Не обязательна и сковывающая движения и душу учебная упорядоченность школы.

Начиная с года, полутора лет и до завершения дошкольного периода вся деятельность ребенка и, соответственно, все направления его развития связаны с развитием речи. Это и развитие высших форм восприятия, и разделение первичного единства сенсомоторных функций, и перестройка памяти и внимания, и становление произвольной структуры высших психических функций, и многое другое.

Начальное образование сегодня, как и столетия назад, это чтение, грамматика и арифметика. Основное учебное время используется для организации тренингов по овладению этими началь-

ными учебными умениями. Мало того, большинство учителей начальной школы для этих же целей используют часы физической культуры, пения, рисования, а результаты все хуже.

При этом даже неспециалисту понятно, что тренинг и связанная с ним статичность, монотонность, однообразие в этом возрасте требуют ограничений в применении. Катастрофическая медицинская статистика свидетельствует о необходимости отказаться от существующих подходов.

А.М. Кушнир давно предупреждает: перекосы в учебных нагрузках опасны для здоровья учащихся. Отсутствие эмоционального, физического, волевого развития отражается на поведении и устойчивости психики человека, на его способности адекватно реагировать на вызовы социальной среды, не позволяет участвовать в процессах жизнедеятельности и т.д.

Чтобы осуществить новый подход, необходимо существенное увеличение количества учебного времени. Известно, что формирование активного внутреннего словаря занимает годы. Поэтому конвергенция начального образования – это прежде всего более раннее начало обучения.

Специалисты считают, что самыми эффективными возможностями для обучения чтению обладают дети в возрасте 5–6 лет. Поэтому в подготовительные классы начальной школы во многих системах образования принимают детей с пяти лет. В этом периоде активно пополняется словарный запас ребенка, поэтому очень важно запечатлевать слово зрительно, правильно произносить, а в дальнейшем грамотно писать его.

Активное чтение в 5–6 лет не самоцель – это новый этап в познании мира с помощью знака. Нужно связать мир знаков с миром предметов и реальных событий. Ребенок должен научиться отображать окружающую реальность в художественных образах собственных рисунков и поделок, развить моторику руки и многое другое.

Письменная речь – это очередная революция в сознании ребенка. Приступать к письму наверняка нужно, владея достаточным запасом слов, образов, речевых оборотов, определенной практики рассказывания и общения. Л.С. Вы-

готский подчеркивает, что «школьник 9 лет пишет так, как говорит двухлетка. Письменная речь требует таких функций, которые у ребенка мало созрели. Они формируются в процессе обучения письменной речи» [1, с. 380].

Муки грамматического творчества в современной школе связаны с процессом переучивания, когда пятилетний ребенок, неправильно произнося слово, запоминает его, а в семь пытается неправильно записать. По этому поводу учителя говорят, что проще пять раз научить, чем один – переучить.

Именно на начальном этапе образование должно сопровождаться положительным эмоциональным фоном, динамичными траекториями, интересом и мотивацией на успех. Поэтому приоритет познавательной деятельности, направленной на усвоение ряда понятий ближнего круга знаний о себе и окружающем мире, должен стать незыблемым. Эта деятельность может и должна быть организована в форме элементарного опытничества, наблюдений, простейших исследований.

Увидеть окружающий мир гармоничным, единым и удивиться этой гармонии ребенок должен именно в начальной школе, и тогда он пронесет это удивление и восхищение через всю жизнь.

ИНТЕГРАЦИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ, СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ – В СТАРШЕЙ

Предназначение второй ступени общего образования современной школы сегодня остается загадкой; это самое слабое звено в системе общего образования. Специалисты сетуют: подростковый возраст, период полового созревания, не благоприятен для обучения. Эти факторы якобы сводят на нет усилия учителей. На самом деле это возраст интенсивного освоения новых территорий, путешествий и открытий, мечтаний о дальних странах, интереса и внимания к себе и друзьям, противоположному полу.

Это самое благоприятное время для формирования в сознании ученика целостного мировосприятия и системной картины мира. «Поэтому объектами изучения в основной школе могут быть не “учебные предметы” – искаженные копии огромных научных массивов, а проблемно-познавательные темы, или

эпистемы, для работы над которыми учащимся и учителям придется привлекать сведения из различных областей знания» [4, с. 9].

Таковыми интегрированными познавательными сферами могут стать эпистемы, которые в свернутом виде содержат огромную информацию, а вместе составляют «образовательное поле» общего образования. Это природа, общество, человек, словесность, математика, искусство. Эти темы обязательного изучения должны быть дополнены широким спектром услуг дополнительного образования. При таком обучении появится реальная возможность для организации индивидуальных образовательных траекторий.

Особенности возраста таковы, что подростки уже не принимают на веру необходимость и достоверность учебной информации. Чтобы вызывать интерес, познавательная деятельность должна носить проблемно-практический характер и способствовать выработке определенных умений и навыков, которые осознаются учеником как лично значимые, а не фиктивно-демонстрационные, нужные только для получения хорошей отметки. Для этого необходима принципиально другая учебная среда, представляющая собой широкий спектр мастерских, лабораторий, учебно-опытных участков, студий, школьных производств, технопарков и т.д. Эта среда изобилует побуждающими факторами и является мотором познавательных мотиваций.

Вторая ступень общего образования не напрасно называется основной школой. Возраст и опыт учеников позволяют увеличить количество учебного времени, используемого для тренингов, и реализовать полную программу овладения универсальными учебными действиями (умениями). Имеются в виду как умения, связанные с текстом (пять ступеней осмысленного чтения, создание и редактирование текста, изложение и сочинение), так и личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные действия.

Чтобы организация тренингов стала эффективной, необходимо выделить ее в самостоятельный модуль с собственной программой и профессиональными кадрами и связать с конкретной практикой применения полученных навыков

в других областях учебного процесса, например, в познавательной сфере.

В отличие от основной старшая школа – это школа основ наук, специализирующаяся на включении старшеклассников в современный мир науки. Обучение старшеклассников в специализированных по возрасту школах позволит предложить им выбор предметов и технологий обучения. Учеба в старшей школе – это передача осмысленного знания и, соответственно, обучение, ориентированное на действительное понимание, а также обеспечение возможности практического использования и применения полученного знания.

Массовый эксперимент по организации профильного обучения в старшей школе показал, что профилирование в условиях сохранения полного перечня школьных предметов ведет к перегрузкам и не дает ожидаемого результата. Задача обучения основам наук может быть качественно реализована только при условии возможности выбора предметов.

Именно в старшей школе в наибольшей степени необходимо обеспечение индивидуальной траектории в образовании для каждого учащегося. Суть индивидуальной траектории прежде всего в том и состоит, что учащийся поставлен перед необходимостью выбора приоритетных предметных областей и предметов с целью высвобождения учебного времени и для получения подготовки, превышающей базовый уровень.

Сложность программ и объемы учебного материала в средней школе таковы, что учащийся вправе выбирать то, что более соответствует его склонностям и способностям, что дается ему легче, с меньшими усилиями, что будет необходимо, на его взгляд, в дальнейшем. Такая мобильность обеспечивает определенный уровень интереса к изучаемым предметам и позволяет на базе этих самостоятельно и добровольно избранных предметов освоить необходимые приемы, методы, способы изучения других предметов любого содержания.

В мобильном обществе человек меняет свой выбор несколько раз в течение трудовой жизни и учится в связи с этим практически всю жизнь. Следовательно, проблема учебного материала должна превратиться в проблему овладения

учебными навыками и способами самообразования.

Вместо напичканной «знаниями, умениями и навыками» личности выпускника традиционной школы мы должны беспокоиться о формировании качеств мобильной личности мобильного общества. Это способности и практика адаптации в новых условиях в максимально короткие сроки; обучаемость и владение способами самоорганизации и самообразования; мотивированность на успех; коммуникабельность, общительность, способность к кооперированию и участию в кооперации.

Такие качества приобретаются в результате применения технологий учебной деятельности, обеспечивающих овладение навыками самостоятельной работы с учебными пособиями, умение работать без учебника (по материалам лекционных записей, по первоисточникам, энциклопедиям, справочникам и т.д.), осуществлять самостоятельный поиск материалов и работу с ними, умение самостоятельно определять учебную задачу, составлять план деятельности и отчет о полученных результатах и т.д.

В то же время возможности школы должны расширяться за счет сети дополнительного образования. Имеются в виду небольшие школы дополнительного образования (математические, литературные, иностранных языков и т.д.), а также кратковременные курсы интенсивной подготовки, позволяющие быстро восполнять образование по отдельным направлениям.

ТЕХНОЛОГИИ КОНВЕРГЕНТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективность конвергентного образования обеспечат технологии, базирующиеся на стимулировании мотивации к обучению. При этом необходимо использовать характерные для ребенка виды соорганизации и самоорганизации в учебном процессе для формирования здоровой социальной среды, насыщенной побуждающими мотивацию факторами, которые стимулируют природные стремления и возможности к активному самообучению. Такими качествами обладает конкурентная среда, а механизмом, способным побуждать поведение, направленное на достижение, является конкуренция (соперничество, соревнование).

Система «класс и урок» не содержит достаточного количества побуждающих факторов в силу своей инертности и статичности. В этой замкнутой сфере возможности каждого известны с первого класса. Моменты соперничества в условиях традиционной учебной деятельности являются больше исключением, чем правилом.

Прежде всего необходимы среды, побуждающие к движению и действию. Новая инфраструктура предметно-познавательной среды школы должна обеспечить активное движение учащихся в реализации индивидуальных и групповых образовательных траекторий. В условиях этой профессионально подготовленной среды знания необходимо добывать, осмысливать, анализировать, систематизировать. И именно этому необходимо учить: как добывать, как осмысливать, как анализировать и т.д.

Развитая инфраструктура позволит отказать от жесткой организации класса, используя в качестве основной единицы подвижную малую группу.

В этих условиях класс становится учебной группой-трансформером, которая меняет свой состав в зависимости от учебной задачи. Малые динамичные группы осуществляют движение в пределах образовательного пространства между специализированными центрами, отделениями, лабораториями, вливаясь то в одни, то в другие большие учебные группы.

Оцениваются в этих условиях не личные достижения учащегося, а деятельность малой группы по реализации учебных проектов. Группы набирают оценочные показатели на определенных этапах проектной деятельности, в оценивании участвуют учителя – консультанты центров, лабораторий, кабинетов. Итоговая оценка – результат коллективного труда группы учителей (бригады).

Такая подвижная функциональная система позволяет говорить о среде, насыщенной побуждающими факторами. Соревнование групп является движущей силой учебного процесса. В то же время дети защищены от неудач групповой идентификацией, а учителя избавлены от индивидуального оценивания и очковирательства.

Сегодня, по мнению специалистов, обязательной фазой присвоения конкретного содержания знания является

практика, представляющая собой применение знания в конкретных ситуациях. Организация такой практики в учебном процессе затруднительна. Наш опыт свидетельствует, что универсальным способом такой практики является конструирование или моделирование, другими словами, применение этого знания при создании социально-исторических реконструкций, природно-ноосферных моделей и других воспитательно-образовательных проектов.

Методика конструирования позволяет использовать всю палитру современных методов образования и воспитания в реальном деятельностном процессе и давно уже применяется продвинутыми учителями и школами. Она позволяет погружаться в изучаемую социальную или природную среду, создавая ее реконструкцию или модель и при этом используя полученные знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1996.
2. Ковальчук М.В. От синтеза в науке – к конвергенции в образовании // Образовательная политика. 2010. № 11–12. С. 4–9.
3. Круглый стол на тему «Детство как социокультурный феномен» // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 90–99.
4. Лысенко В.С., Маленков А.Г. Введение в аутогностику и теорию знания. М.: Mageric, 2006.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: БРЭ, 1993. Т. 1.
6. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 82–89.

Социокультурная модернизация регионального образования: опыт двух десятилетий

В начале 90-х гг. XX в. регионализация выступила основой становления новой российской государственности и трансформации различных сфер жизнедеятельности общества – политической, социально-экономической, правовой, образовательной. Положение о свободе и плюрализме в образовании впервые было закреплено в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992), который наделил субъекты страны правом и свободой выстраивания регионального вектора образовательной политики. В ведении регионов России находятся вопросы, связанные с «разработкой и реализацией региональных программ развития образования с учетом национальных и региональных социально-экономических, экологических, культурных, демографических и других особенностей» (ст. 29, п. 5 в ред. Федерального закона от 29.12.2006 № 258-ФЗ).

С развитием федерализма и местного самоуправления, превращением регионов в субъекты и факторы общественной жизни, локализацией регионального пространства на этнокультурных ценностях и ростом этнокультурных потребностей населения произошло формирование новой социально-образовательной среды, выступившей основой становления этнорегиональных образовательных систем. Под этнорегиональной понимается образовательная система, функционирующая в рамках субъекта федерации в соответ-

ствии с этнокультурными особенностями проживающего на ее территории народа.

Ориентация вектора социокультурного развития на этнорегиональную специфику потребовала прежде всего определения методологических оснований реформирования отечественного образования, что оказалось наиболее сложным с точки зрения организации управленческого процесса. Политическая дезинтеграция и усилившиеся центробежные социально-экономические процессы стимулировали переход от одних критериев функционирования образовательного пространства в масштабе всей страны (*унифицированность, инвариантность, целостность*) к качественно иным системным параметрам (*анизотропность, вариативность, дискретность*). Данный переход поставил под угрозу единство российского социокультурного и образовательного пространства, потребовал выявления оптимального соотношения между регионализацией и федерализацией образования как объективно обусловленными процессами.

Феномен регионализации проявляется в стремлении к локализации, противостоянию однообразию социокультурных форм. В этой связи образование приобретает черты полипарадигмальности и полифункциональности, реализующихся с ориентацией на сохранение этнокультурных приоритетов развития и социально-политической автономии регионов России. В согласовании федерализации и регионализации, установлении структурно-функциональной



об авторе



А.Ю. Белогуров, руководитель Центра развития профессионального и личностного потенциала научно-педагогических кадров ФИРО, доктор педагогических наук, профессор

связи между составляющими российского образовательного пространства определились стратегические ориентиры развития отечественного образования. Вместе с тем в 1990-е гг. данная логика не выступила в качестве реального ориентира в проведении последовательной государственной образовательной политики.

Анализ сложившейся ситуации показал, что регионализация отечественного образования проходила в отсутствие разработанных методологических и методических оснований для интеграции и дифференциации федерального и национально-регионального компонентов образования. Исследование, проведенное нами в восьми республиках Северного Кавказа (Республика Адыгея, Республика Дагестан, Республика Ингушетия, Кабардино-Балкарская Республика, Республика Калмыкия, Карачаево-Черкесская Республика, Республика Северная Осетия – Алания, Чеченская Республика), показало, что степень скоррелированности федерального и национально-регионального компонентов содержания образования в 2002–2003 гг. хоть и несколько возросла по сравнению с 1995–1996 гг., однако не превысила ни по одному из субъектов федерации значения 0,16 [2, с. 105–107]. Учитывая, что объем курсов национально-регионального компонента составляет от 23 до 31% учебного плана в зависимости от региона, полученный коэффициент свидетельствует о несбалансированности государственной образовательной политики и региональной, что привело к таким издержкам, как низкий уровень реализации социально-адаптивной функции образования в регионах, недостаточное осознание культурных смыслов и ценностей образования его непосредственными участниками. Данные процессы явились следствием невразумительной региональной политики.

Очевидная преждевременность принятия Закона РФ «Об образовании» связана с тем, что в условиях социально-политического и экономического кризиса в стране, отсутствия приоритетов построения четкой государственной образовательной политики вследствие неразработанности действенных механизмов управления развитием образования в регионах, субъектам федерации была

предоставлена возможность строить собственное образовательное пространство в соответствии с собственными этнорегиональными особенностями и потребностями. При этом спонтанная регионализация образования вполне удачно вписывалась в общеполитический процесс дезинтеграции, который проявился в локализме, расширении границ между национально-территориальными образованиями, стремлении к автономии. В этой связи идеология регионализма выступала основой *разрушения единого государственного образовательного пространства*.

С другой стороны, законодательство закрепило за регионами право выступать субъектами образовательной политики, мобилизовать ресурсы социокультурного развития на основе этнорегиональных особенностей, подготовило необходимую основу для возвращения реформы образования «снизу». Вместе с тем до сих пор осталась неразрешенной проблема, связанная с формированием действенных механизмов управления образованием на региональном уровне. Опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в регионах страны продемонстрировал наличие существенных проблем прежде всего на этапе принятия управленческих решений. Между тем понятно, что именно в усилении и согласованности механизмов управления региональной образовательной системой можно добиться необходимого *синергетического эффекта*, связанного со значительными изменениями качественного и количественного порядка в образовательной сфере и, как следствие, во всех областях социально-экономического развития региона. Аксиоматичным выступает и другое утверждение, касающееся того, что синергетический эффект невозможно достигнуть, ограничиваясь только укреплением материально-технической базы образования, т.е. в условиях полного финансирования его нужд и потребностей. Необходимо развитие региональных структур, способных к *адекватному планированию, управлению процессом информационного обмена* в условиях функционирования структурных составляющих образовательной системы, а также *координации* их деятельности в соответствии с приоритетами образовательной политики.

Важно отметить, что следует различать понятия «политика в области образования» и «образовательная политика». Если первое из них охватывает комплекс мер, предпринимаемых или программируемых государством, его органами, политическими партиями и другими субъектами политического действия в отношении образования как социального института, то второе включает также в себя образовательные компоненты и образовательное воздействие других направлений политики (экономической, социальной, информационной и т.п.). В 90-е гг. XX в. больше внимания уделялось политике в области образования, нежели образовательной политике в ее широком значении, что, несомненно, препятствовало выходу отечественного образования из кризиса.

Полагаем, что приоритеты современной региональной образовательной политики должны формироваться с учетом нижеследующих позиций.

1. Выработка новой философии образования, адекватной современным социально-политическим условиям.

Характерной особенностью закладываемой в наше время философской традиции является отсутствие универсальной модели образования, которая была бы одинаково эффективна в различных социально-экономических условиях. Опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» продемонстрировал разную степень эффективности, полученную в субъектах Российской Федерации от реализации универсальных управленческих методологических подходов. Таким образом, социально-экономические различия регионов выступают основой возможных достижений и перспектив развития этнорегиональных образовательных систем.

Там, где рассматривается взаимодействие образовательной системы с другими общественными институтами и социумом в целом, возникает *ситуация неопределенности*, связанная с наличием многообразных вариантов развития. В этой связи развитие образования в современном мире не является *детерминированным*, как это виделось в контексте традиционной философской парадигмы (каузальность как основная характеристика системы). Недетерминированность и вероятностный характер социально-

экономических процессов в современном мире, альтернативность в становлении общественных систем определили, в свою очередь, кризис в современном образовании и педагогике как науке об образовании.

В настоящее время вполне определенно обозначился переход от парадигмы «поддерживающего образования» к парадигме «инновационного образования». Именно в наращивании человеческого капитала, превращении образования в приоритетную «производственную» отрасль видится дальнейший путь развития постиндустриального общества. Если традиционные производственные ресурсы могут быть развиты лишь до определенных пределов, то человеческий капитал – культура, знания, умения, творческие способности и т.д. – безграничны в своих возможностях.

Во взаимодействии ценностно-целевого, системно-структурного, процессуального и результативного структурных блоков, задающих в своей целостности и взаимосвязи объективную основу философско-образовательного знания, следует рассматривать *парадигмальные основания развития образовательной теории и практики*. Так, функциональное поле образования формируется на основе заданных ценностно-целевых установок, при трансформации которых происходит изменение образовательной парадигмы. В этой связи показательным явился переход от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме. Характерные для авторитарной школы целевые установки продемонстрировали свою нежизнеспособность в условиях разворачивавшихся демократических процессов в 1990-е гг., поскольку вступили в противоречие со складывавшимися социально-ценностными ориентирами развития, что, в свою очередь, привело к изменениям структурно-содержательного и процессуального порядка в образовательной системе.

Характерно, что образовательная система развивается в соответствии с закономерностями общественного прогресса, а сама образовательная парадигма есть отражение общемировых тенденций развития. Современное общество, характеризующееся кризисом, ищет пути своего развития, своей перестройки. Философия образования необходи-

мым условием такой перестройки определяет формирование образа человека, обладающего гуманистическим мышлением и целостным мировоззрением, сформированной системой нравственно-ценностных ориентиров развития. Воспитание подобного человека требует создания качественно новой образовательной системы, которая может быть названа «системой глобальной педагогической терапии».

Новая образовательная парадигма предполагает переход к предоставлению государством образовательных услуг опережающего характера, в полной мере соответствующих процессу целенаправленного формирования личности и социальному прогрессу.

2. Реализация социокультурных функций образования, связанных с решением задач социализации личности, передачей позитивного социального опыта от одного поколения к другому. В этой связи актуальным является определение, данное А.Г. Асмоловым в статье «“Эффект бабочки” Рэя Бредбери, или О рисках образовательной политики»: *«Образовательная политика – это прежде всего политика управления рисками личностной и профессиональной социализации, конструирования социальных норм и в целом менталитета населения страны, а не только политика управления знаниями и адаптации к рынкам труда и занятости»* [1, с. 2].

Именно культура выступает важнейшей сферой наращивания и прироста интеллектуального опыта человечества, формирования цивилизационных перспектив развития общества. С общим упадком культуры связывается социальная деградация образования в мировом масштабе в целом и в национальных образовательных системах в частности. Именно поэтому основой государственной образовательной политики должно явиться сопряжение образования с ценностно-культурными основами развития общества, всемерное укрепление его ментальных и общечеловеческих оснований.

Кризис отечественного образования конца XX в. позволил выявить важную взаимосвязь между социально-экономическим развитием и функционированием образовательной системы.

Нет смысла искать выход из кризиса образования в рамках функциональных

особенностей самой образовательной системы, так как основные параметры ее развития имеют социально обусловленный контекст. В этой связи оправданна и перспективна реализация государственно-общественных форм управления образованием, что предполагает разработку нормативной правовой базы передачи гражданским институтам части полномочий и ответственности за реализацию ряда управленческих функций.

Кризис в образовательной системе коснулся всех ее составляющих, прежде всего воспитания. Усиление этнорегиональных тенденций развития российского образования обозначило замену надэтнического воспитания гражданина России этнокультурными воспитательными моделями, где основополагающими идеями выступают формирование национального самосознания личности обучаемого, возрождение национальных традиций в воспитании. С развитием этнорегиональных образовательных систем в каждом субъекте Российской Федерации связывают идеи «возрождения» национальной культуры, языка, традиций и обычаев. При этом образование стало возможным трактовать, как «социально-генетический механизм передачи культуры последующим поколениям, механизм, предопределяющий становление личности» [3, с. 60].

В этой связи показательна направленность республиканских законов «Об образовании» на защиту и сохранение национальных культур. Так, в законе Кабардино-Балкарской Республики «Об образовании» провозглашается «...защита системой образования национальных культур и культурных традиций народов, проживающих на территории Кабардино-Балкарской Республики; ...обеспечение через систему образования возрождения и развития коренных народов Кабардино-Балкарской Республики» [4, с. 221]. В Законе Республики Марий Эл «Об образовании» перед образовательной системой ставится задача «возрождения и развития национальных языков, культур, духовно-нравственных, этнических ценностей марийского и других народов, проживающих на территории Республики Марий Эл» [4, с. 38]. В Республике Татарстан Законом «Об образовании» провозглашен «гуманистиче-

ский, народно-национальный характер образования» [4, с. 155]. Характерно, что подобная картина стала преобладать во всех национальных регионах страны. Этнокультурная идентификация личности стала пониматься как один из важнейших компонентов процесса ее социализации, механизма развития индивида в условиях этнорегиональной образовательной системы.

Вместе с тем не менее значимой и актуальной является задача формирования российской идентичности как основы социализации личности подростка. Формирование российской идентичности выступает также важной основой развития идей сохранения государственности и федерализма.

3. Развитие этнорегиональных образовательных систем с учетом как вектора развития российского образования, так и национальной специфики и своеобразия.

Образование, являясь определенным системообразующим фактором в рамках целостной наднациональной российской общности, должно выступать эффективным инструментом государственной политики. При этом необходимо обеспечение следующих целевых ориентаций:

- формирование единого образовательного пространства, обеспечивающего высокоэффективную систему услуг и условий, отвечающих образовательным потребностям всех слоев и групп населения;
- построение научно обоснованной практики социализации и воспитания подрастающего поколения с учетом общечеловеческих и национальных ценностей;
- направленность на превращение образования в развивающую и развивающуюся систему, способную обеспечивать как развитие личности, так и развитие местных общественных систем при условии корпоративного взаимодействия между всеми социальными институтами.

Развитие образовательной системы призвано, с одной стороны, сохранить национальную идентичность, с другой – создать условия для свободного вхождения в мировое информационное и культурно-образовательное пространство с учетом глобализации и интернационализации мировых процессов.

Процесс интернационализации культур затронул проблему трансформации

сложившихся веками механизмов социокультурного наследования, переосмысления национальных ценностей в контексте общечеловеческих императивов. Образование встало перед необходимостью выполнять универсальную культурную миссию как гарант сохранения и развития достижений и норм цивилизации, формирующих реального человека. При этом важно отметить, что образовательная система каждого региона современной России, с одной стороны, является целостной и самостоятельной социально-педагогической структурой со свойственным для нее этнорегиональным своеобразием и функциональными связями между ее компонентами, с другой стороны, интегрирована в российское образовательное пространство. Современная образовательная парадигма видится в обеспечении необходимого уровня образования и воспитания подрастающего поколения, в формировании общей культуры и удовлетворении познавательных интересов личности путем приобщения к национальным, российским и мировым ценностям культуры и цивилизации. Подобный подход определяет инвариант образовательной политики, указывает направления его реализации на региональном уровне. Именно на уровне этнорегиональной образовательной системы складываются представления о тех изменениях, которые происходят на современном этапе модернизации образования. Вместе с тем все происходящие изменения должны быть направлены на сохранение и развитие единого образовательного пространства страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. «Эффект бабочки» Рэя Брэдбери, или О рисках образовательной политики // Образовательная политика. 2010. № 9–10. С. 2–4.
2. Белогуров А.Ю. Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX–XXI веков: Монография. М.: МПА, 2003.
3. Леднёв В.С. Стандарты общего образования: от идеи к реализации // Известия Российской академии образования. 1999. № 1. С. 59–67.
4. Национальная школа Российской Федерации: республиканские законы об образовании. М.; Чебоксары: ИНПО МО РФ, 1994.

Социально-экономические предпосылки включения молодежи в процесс модернизации российской экономики

58

Молодежь недаром относится к социально уязвимым группам населения, требующим в силу психофизиологических и социально-экономических особенностей пристального внимания к своим проблемам со стороны государства и общества. Переход во взрослую жизнь всегда таит в себе значительный потенциал риска. Риск этот связан с неопределенностью положения молодого человека, которому еще только предстоит «занять достойное место в обществе», что практически всегда определяется правильным выбором учебного заведения, профессии и реализуется в подавляющем большинстве случаев на рынке труда. Превращение риска в возможности, расширение коридоров этих возможностей – сложная задача, в успешном решении которой в одинаковой степени заинтересованы и молодые люди, и общество в целом, поскольку это вопрос выживания и благополучия самого общества, и с социальной, и с экономической точки зрения. Как справедливо отметил в своем письме к участникам Заочной всероссийской научно-практической конференции «Молодежь России и гражданское общество XXI века», прошедшей 14 октября 2010 г., председатель Национального совета молодежных и детских объединений России и член Общественной

палаты А.В. Соколов, «молодежь должна рассматриваться как сфера инвестиций, а не как проблемная сфера, требующая действий по сдерживанию. В этом случае государство выступает в качестве системного инвестора в приращение человеческого капитала». Тем более что именно человеческий капитал, интеллектуальные ресурсы становятся основой экономического процветания и социальной стабильности современных экономик. Согласно оценкам экспертов Всемирного банка, в экономически развитых странах до 75% общественного богатства составляет интеллектуальный потенциал и только 25% – природные богатства [3, с. 6]. Возрастание роли человеческого капитала в перспективе будет идти еще интенсивнее.

Помимо внутренних противоречий, характеризующих период взросления молодого поколения, процесс взросления осложняется тогда, когда и само общество переживает значительные трансформации. Жить в эпоху перемен всегда испытание, поскольку меняющиеся условия окружающего мира обесценивают прежние ценности, навыки, делают непригодными сложившиеся ранее механизмы адаптации человека к окружающей действительности. В России в настоящее время молодежь, готовящаяся к вступлению и вступающая во взрослую жизнь, подвергается двойным рискам. Во-первых, это риски, связанные с переменами, происходящими в стра-

не, и, во-вторых, перемены глобализирующегося мира. Все это, несомненно, осложняет и без того непростое положение молодых людей, вынужденных строить жизненные планы в ситуации значительной неопределенности, трансформирующейся системы ценностей, отсутствия четких ориентиров в многообразии происходящих перемен.

Роль образования в современном мире.

Особая роль в создании механизмов адаптации молодежи к современному миру принадлежит системе образования. В развитых странах система образования выполняет двоякую функцию – амортизатора, сглаживающего, а иногда и отсрочивающего момент вхождения молодых людей на рынок труда, с одной стороны, и социального лифта, позволяющего молодежи успешно адаптироваться к условиям меняющегося мира, усложняющейся экономики, с другой. Если задуматься, пресловутая «американская мечта» достаточно технологична по всей цепочке ее реализации: школа – высшее учебное заведение – достойная работа – положение в обществе, выражающееся в статусе и доходе. Достижение жизненного успеха полностью зависит от усилий молодого человека и реализуется, как правило, через получение хорошего образования и профессиональной подготовки, поскольку в складывающихся в настоящее время условиях именно качественные характеристики занятого населения становятся ключевым звеном повышения их конкурентоспособности. Важно при этом, что государство создает для желающих соответствующие институциональные и финансовые возможности. Сам характер современного труда (рост творческих элементов в процессе общественного производства, быстро меняющиеся техника и технологии) по-новому формулирует роль системы образования в процессе создания общественного богатства. Так, проведенные Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) исследования свидетельствуют, что увеличение продолжительности учебы на один год (в среднем на каждого жителя) приводят к росту ВВП на 3–6% [10].

При этом около 2/3 новых рабочих мест в ЕС, например, создаются в последние годы в наукоемких отраслях, тогда как сокращаемые (особенно интенсивно в период кризиса) рабочие

места относятся к традиционным секторам экономики. Можно предположить, что в связи с интенсификацией этого процесса уже в ближайшие лет десять в развитых странах мы будем иметь совершенно новую структуру экономики, а следовательно, и структуру занятости, что потребует от тех, кто претендует на новые рабочие места качественно иных, чем даже десять лет назад, знаний и компетенций. Образование становится, таким образом, уже не просто шансом, но единственно возможным путем для молодого человека «вписаться» в становящуюся все более интеллектуальной экономику («экономику знаний»). При этом интенсивность технологических изменений предполагает, что образование должно носить практически непрерывный характер. В настоящее время, согласно исследованиям специалистов, молодого американца, например, со средним уровнем образования в течение его трудовой жизни ожидает, по меньшей мере, 11 перемен рабочих мест [1, с. 139]. Объективные условия экономического развития, при которых структура экономики, а следовательно, и занятости может измениться несколько раз на протяжении трудовой жизни одного поколения, не могут не отражаться в системе ценностей и практике поведения молодых людей. В этих условиях на первое место выходят не трудовые навыки и компетенции работника, позволяющие ему строить свою карьеру «по вертикали» в течение трудовой биографии, а его адаптационный потенциал, позволяющий достаточно безболезненно менять сферу приложения труда, возможно, несколько раз в течение жизни, т.е. потенциал горизонтальной мобильности работника.

В соответствии с изменением характера труда в последние десятилетия существенным образом изменились и приоритеты государственного регулирования рынка труда. Адекватный современным вызовам уровень развития систем, формирующих новое качество рабочей силы как условие экономического и социального прогресса, становится важнейшим объектом такого регулирования. В первую очередь это относится к системе образования. Интересно, как сформулированы в докладе Минтруда США страте-



об авторе



Е.С. Садовая, зав. сектором Института мировой экономики и международных отношений Российской академии наук, кандидат экономических наук

гические цели развития национального рынка труда до 2011 г.: «Масштабы глобализации продолжают расширяться. Природа конкуренции на глобальном рынке меняется по мере того, как работники, технологии, капиталы все более свободно и легко перемещаются между странами. В экономике XXI века навыки, обучение и подготовка кадров являются ключевыми факторами для сохранения высокой конкурентоспособности страны... Сохранение высококвалифицированной рабочей силы будет одним из ключевых факторов, дающих сравнительное преимущество США в глобальной экономике будущего» [9, с. 4].

Характерно, что необходимость роста инвестиций в качество рабочей силы является пунктом, вызывающим наименьшие разногласия между основными субъектами рынка труда – наемными работниками и работодателями и выгодным обеим сторонам социально-трудовых отношений. Более того, они «кровно» заинтересованы в участии в процессе формирования отвечающей новым вызовам системы образования (в первую очередь это касается системы профессионального образования). Такой опыт уже имеется в развитых странах [13, с. 46] и, скорее всего, будет распространяться все шире. Кроме того, работник, на обучение которого работодателем затрачены значительные средства, в меньшей степени рискует потерей работы, он более конкурентоспособен в меняющемся мире, что делает его положение более стабильным, а следовательно, снижает уровень конфликтности в социально-трудовой сфере.

Таким образом, стратегия общественного развития, основанная на высоком качестве трудового потенциала, невозможна без создания конкурентоспособной системы образования «длиною в жизнь», доступной для максимально широких слоев общества, позволяющей обеспечить потребности экономики в высококвалифицированных кадрах, с одной стороны, и обеспечивающей социальную стабильность общества на основе равенства и широты «возможностей для всех», с другой стороны.

Качественно новое место системы образования (и вообще системы повышения качества трудового потенциала) находит свое выражение в том числе и в по-

стоянно растущей доле затрат, выделяемых в развитых странах на их развитие (только на развитие системы высшего образования в европейских странах расходуется примерно 2% ВВП).

Социально-экономические условия социализации молодежи в современной России. Проблемы реформирования и развития российской системы образования определяются тем социально-экономическим контекстом, в котором они происходят. В настоящее время на повестке дня стоит задача осуществления инновационного прорыва в экономике и модернизации общества. Задача эта диктуется необходимостью сохранения конкурентоспособности нашей экономики в эпоху формирования нового глобального разделения труда. Завоевание достойного места в этом меняющемся мире определит положение страны на ближайшие десятилетия, поэтому так важно в сжатые сроки определить цели, выработать стратегию и тактику их реализации. Учитывая характер современной экономики, которая неслучайно получила название «экономики знаний», особая роль в процессе ее становления, несомненно, будет принадлежать отраслям, формирующим качество трудового потенциала (прежде всего, образованию), а реализовывать амбициозные планы предстоит именно молодым поколениям. Государство, заинтересованное в эффективном использовании человеческого капитала и молодежи как наиболее мобильной и перспективной его части, должно помочь молодому человеку правильно сориентироваться в выборе сферы приложения своего труда, поскольку такой выбор становится залогом успешной жизненной стратегии и определяет качество его жизни на долгие годы вперед. Ошибка в выборе профессии, отсутствие возможностей могут, напротив, обернуться серьезными потерями как для самого молодого человека, так и для общества в целом.

Следует признать, что сигналы, которые общество подает молодежи в этих условиях, носят достаточно противоречивый характер. К сожалению, заявленные грандиозные задачи во многом существуют пока только на уровне лозунгов и программ. Не совсем понятно, какую же экономику и какое общество

мы будем иметь в результате очередных преобразований и какие конкретные шаги должны предприниматься молодыми людьми, желающими успешно «вписаться» в новую экономику.

Данные социологических исследований свидетельствуют, что подавляющая часть молодежи 16–26 лет связывает свое будущее с занятостью в общественном производстве, с построением карьеры (практически 80%) [8].

Причем согласно результатам того же исследования среди критериев, по которым происходит выбор сферы приложения труда, лидирует высокая заработная плата (он более чем в два раза обгоняет остальные – отношения в коллективе, возможность построения карьеры, интересная работа). Этот пункт выбирают 85% опрошенных. Зарплата, не обеспечивающая реализацию функции воспроизводства работника и членов его семьи (не только физически, но и с точки зрения удовлетворения всего комплекса разнообразных потребностей современного человека, включая качественные образование и здравоохранение), несет в себе серьезные риски для молодежи. Речь идет, в частности, о ее сверхзанятости. Чтобы обеспечить себе более-менее нормальное существование, молодые люди вынуждены работать не на одной, а на нескольких работах, совмещать работу с учебой. Так, согласно данным исследования «Молодежь на рынке труда и ее интересы», проведенного Интернет-порталом CAREER.RU и журналом «Гид молодого специалиста» [4] среди учащейся молодежи в ноябре 2008 г., более 40% опрошенных работают в свободное от учебы время. В основном это офисные сотрудники (административный персонал, ассистенты отделов, IT-специалисты и т.п.). Сверхзанятость молодежи не только угрожает здоровью молодых людей, но и мешает их гармоничному развитию, полноценной реализации ими иных социальных ролей.

При этом любые, даже самые правильные, лозунги все-таки не могут конкурировать с таким весомым аргументом, как заработная плата работников, являющаяся по идее выражением общественного признания значимости той или иной работы в глазах общества. Показатели,

характеризующие ситуацию с оплатой труда, являются, таким образом, ключевыми индикаторами привлекательности вида образования и занятости в глазах молодых людей, выстраивающих жизненную стратегию.

Достаточно обратиться к данным статистики, чтобы увидеть предприятия каких отраслей в современной России в наибольшей степени удовлетворяют требованиям «привлекательности» для молодежи по критерию размера оплаты труда. Если принять за 100% общероссийский уровень среднемесячной оплаты труда, то оплата труда в добыче топливно-энергетических полезных ископаемых на начало 2009 г. составит 220%, производстве кокса и нефтепродуктов – 210%, финансовой деятельности – 260%. На другом полюсе по уровню оплаты труда находятся такие отрасли, как сельское хозяйство – 48%, обрабатывающие отрасли – 87%, образование – 71%, здравоохранение и предоставление социальных услуг – 83% [7]. При этом самая высокая доля работников, получающих заработную плату ниже прожиточного минимума, в 2008 г. была сконцентрирована в таких отраслях, как образование (28,7%), здравоохранение (15,4%) и сельское хозяйство (16,5%). Во всех остальных видах хозяйственной деятельности эта доля не превысила 5–7% (данные Росстата за апрель 2008 г.).

Таким образом, очевидно, что по уровню предоставляемых работникам материальных возможностей отрасли, ответственные за формирование качественного потенциала занятых и инновационной экономики в целом (здравоохранение, образование, наука), находятся в самом конце списка. Вряд ли в этих условиях можно ожидать реального конкурсного отбора молодежи в вузы, ведущие подготовку специалистов для предприятий этих отраслей, а соответственно, формирования качественно нового трудового потенциала именно тех отраслей, которые и должны были бы определять успешность модернизации России. Собственно, так оно и происходит, более того – молодежь вообще не рвется занимать рабочие места в здравоохранении, образовании, науке, в результате чего возрастная структура занятых в этих отраслях становится все более «старой».

При этом, по данным упоминавшегося уже исследования [8], в рейтинге работодателей мечты у молодых россиян заметно лидирует «Газпром» – в этой компании хотел бы работать каждый пятый молодой человек РФ в возрасте от 15 до 26 лет. (Что показательно, среди тех, кому уже исполнилось 26 и более лет, стремящихся работать в «Газпроме» еще больше – примерно каждый третий.) Около 20% россиян моложе 26 лет в качестве работодателей мечты выбирают нефтяные компании. 12% молодых и 9% россиян постарше не прочь работать в администрации президента, 11% и 4% – в МВД, мэриям отдают предпочтение 6% и 5% опрошенных. В банковскую сферу хотят пойти работать 21% молодых от 16 до 26 лет. Представительства зарубежных компаний выбирает в качестве работодателей мечты примерно каждый третий.

В целом, именно сложившиеся отраслевые диспропорции в оплате труда во многом способствуют сохранению сырьевой направленности российской экономики, препятствуя формированию качественного человеческого капитала отраслей, определяющих инновационный характер экономического роста. До сих пор наиболее предпочтительной для молодежи остается занятость в топливно-энергетическом комплексе, в сферах финансов и страхования. «Новым веянием» последних лет стало стремление молодежи попасть на госслужбу (учитывая, по-видимому, возможность получения административной ренты). Зарботная плата в отраслях, призванных обеспечить нашей экономике инновационный прорыв, никак не может «тягаться» с перечисленными выше секторами экономики.

При этом следует четко отдавать себе отчет, что зарботная плата – это выражение сути общественных отношений в сфере труда, следовательно, зарботная плата в социальных отраслях и отраслях, ответственных за научный прогресс, не может регулироваться соотношением спроса и предложения рабочей силы. Это – результат выбора приоритетов социально-экономического развития страны, показатель перспектив ее развития (как в плане его результатов, так и путей их достижения). Низкая зарботная плата в этих отрас-

лях – не столько результат неэффективного производства, сколько его причина, результат политики государства на рынке труда.

Таким образом, приходится признать, что политика государства в процессе профессиональной ориентации молодежи, по меньшей мере, противоречива. Лозунги о необходимости коренной смены парадигмы общественного развития наталкиваются на реалии жизни и вынуждают молодых людей делать выбор в пользу последних. Нельзя забывать и о том, что, ориентируя молодежь, побуждая ее (прямо или косвенно) выбирать то или иное образование, мы выстраиваем свое будущее на годы вперед.

Противоречивость социально-экономического развития современной России с неизбежностью порождает противоречия в сфере образования, неоднозначный ход его реформирования. Поскольку до сих пор не сформулированы конкретные ориентиры общественного развития (темпы экономического роста, объем ВВП, другие макроэкономические показатели вряд ли могут выступать в этом качестве), образование не рассматривается как движущая сила, своего рода локомотив необходимых преобразований. Реформа образования пока скорее касается создания формальных рамок функционирования системы, нежели несет в себе содержательные моменты. Отсюда и подход к образованию как к сфере услуг, и широко употребляемый термин «образовательная услуга».

Вообще о проблемах российского образования в экспертном сообществе говорится достаточно много. С одной стороны, его качество все сильнее отстает от потребностей современной инновационной экономики. Первыми неадекватностью системы профессиональной подготовки запросам экономики ощутили предприниматели. Еще с начала 1990-х гг. на предприятиях ведущих отраслей промышленности начали создаваться собственные профессионально-технические училища, заключаться договоры с отдельными вузами и средними и начальными учреждениями профобразования. Как отмечает директор Департамента социальной политики и трудовых отношений Российского союза промышленников и предприни-

мателей Ф.Т. Прокопов, «кадры, способные к инновациям, сегодня в дефиците. Компании уже всерьез сталкиваются с “квалификационной петлей”, когда возможности экономического роста сдерживаются нехваткой хорошо подготовленной рабочей силы» [5, с. 179].

С другой стороны, российская экономика не сформировала устойчивого спроса на квалифицированную высокообразованную рабочую силу (достаточное количество рабочих мест, отвечающих требованиям инновационной экономики). Более того, высокий уровень образования и профессиональной подготовки не гарантирует молодому человеку, сделавшему выбор в их пользу, ни высокого общественного статуса, ни соответствующего дохода, что девальвирует ценность качественного образования. Кроме того, в силу отсутствия прогнозов развития рынка труда и соответствующей политики занятости рынок труда и рынок образовательных услуг недостаточно коррелируют между собой.

По данным социологического исследования, проводившегося Институтом социологии РАН в 2007 г., только 48% молодежи работает по полученной специальности. И хотя в настоящее время молодые россияне реже бывают вынуждены работать не по полученной ими специальности, чем 10 лет назад (10% против 19%), доля тех, кто никогда не работал по своей специальности, остается практически неизменной и составляет около одной пятой части всей молодежи [2]. Эти цифры можно назвать впечатляющими – понятно, что государство (а отчасти и сами молодые люди) в значительной мере неэффективно потратило средства, выделяемые на образование. При этом наши затраты на образование в целом никак нельзя признать достаточными. Так, их доля в государственном бюджете и в ВВП страны, по крайней мере, в два раза ниже уровня, рекомендованного ЮНЕСКО и Международной организацией труда (в наиболее развитых странах этот уровень еще выше). Когда мы говорим, что наши затраты на образование адекватны уровню развития экономики и большего мы пока себе позволить не можем, мы сами себя загоняем в прокрустово ложе – при низких затратах на образование мы будем обречены

вечно находиться в хвосте прогресса, тем более в условиях быстро меняющегося мира и обостряющейся глобальной конкуренции. Чтобы вырваться из этого порочного круга, следует в корне пересмотреть подходы, при которых средства, выделяемые на образование, считаются затратами, а не инвестициями, определить новую роль образования в создании общественного богатства, а также существенно увеличить долю затрат на образование в структуре ВВП.

Ситуация с обеспечением нашей реформирующейся экономики кадрами соответствующей квалификации может осложниться и интенсификацией процесса смены поколений в народном хозяйстве России, обусловленной особенностями ее демографического развития. В результате действия этого фактора, как свидетельствуют расчеты специалистов, за 2006–2026 гг. население трудоспособного возраста сократится в нашей стране на 16,4 млн человек, т.е. на 18% (с 90,3 до 73,9 млн человек). Самое существенное сокращение при этом (38%) ожидается в молодых возрастных группах – 16–29 лет, и наиболее интенсивно этот процесс будет происходить уже в ближайшие годы [11].

Впервые нам предстоит развиваться в ситуации реального дефицита трудовых ресурсов, что пока еще не осознано ни государством, ни бизнесом. Модернизироваться же российский рынок труда должен будет в условиях глобализации и жесткой конкуренции развитых и развивающихся стран за высококвалифицированную рабочую силу. Мы не можем и не должны вкладывать серьезные средства в образование, понимая, что подготовленные специалисты самой высокой квалификации не востребованы на российском рынке труда и в то же время их ждут наши конкуренты по борьбе за место в глобальном разделении труда в других странах. Наша экономика должна быть готова предложить молодым людям, получившим хорошее образование, конкурентоспособные рабочие места, интересную, высокодоходную работу в инновационных секторах экономики.

Необходимо учитывать и тот факт, что поколения, вступающие в трудовую жизнь, не просто обладают более высокими качественными характеристика-

ми (уровнем образования и квалификации) – система их трудовой мотивации, а в более широком смысле вся система жизненных ценностей, сформировалась в кардинально иных, отличных от тех, в которых формировались ценности и мотивации поколения их родителей, условиях и условия эти можно охарактеризовать как достаточно противоречивые (о чем мы уже говорили выше). Прежде всего, следует сформулировать четкую систему целей для молодежи, которой и предстоит осуществлять модернизацию. Это должно стать одним из основных направлений государственной политики, в которой воедино должны быть увязаны новые приоритеты общественного развития страны и механизмы включения в этот процесс молодежи, формирования у нее четких представлений о роли образования как ключевого фактора успешной адаптации к условиям постоянно меняющегося мира.

Политика государства в сфере совершенствования образования – необходимые шаги. Систему образования и ее регулирование следует, таким образом, рассматривать как часть общей стратегии государства, подчиненную целям общественного и социально-экономического развития. Реформирование системы образования должно отталкиваться от основных параметров социально-экономической и промышленной политики и разработанных на этой основе прогнозов развития занятости. Только так можно определить стратегию и конкретные направления развития системы образования с тем, чтобы средства, выделяемые на его развитие, были потрачены максимально эффективно. Для какой экономики мы собираемся готовить специалистов? Той, которая сложилась сейчас, или той, которая будет после осуществления структурных реформ? И какова будет отраслевая и профессионально-квалификационная структура занятости в новой экономике?

Если мы действительно планируем осуществить структурные реформы, мы должны создать в экономике такие условия, при которых отрасли, определяющие ее инновационный характер, в условиях предстоящего дефицита рабочей силы могли бы быть привлека-

тельными для молодой, квалифицированной, мобильной рабочей силы. Это представляется весьма сложной задачей (во всяком случае, требующей для своего решения принятия очень серьезных действий) именно ввиду общего сокращения трудовых ресурсов и учитывая, что этим отраслям придется жестко конкурировать за рабочую силу с такими отраслями, как ТЭК и финансовый сектор. При этом последние изначально находятся в более выгодном положении. Есть вероятность, что именно эти отрасли и в дальнейшем смогут предложить ставшим дефицитными работникам наиболее выгодные условия найма. Таким образом, невозможно планировать переход к инновационному развитию без создания условий равной конкуренции отраслей и предприятий за рабочую силу. Единственный выход из сложившейся ситуации – увеличение предложения квалифицированной рабочей силы на основе развития системы профессионального образования, а также – формирование качественно иных подходов к вопросам оплаты труда.

Несомненно, что структурные изменения в сфере занятости, если они действительно произойдут, предопределят потребность в постоянном повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности. Само собой разумеется, обеспечение новой экономики квалифицированными кадрами подразумевает адекватный рост качества профессиональной подготовки занятых (это относится ко всем группам работников – рабочим, техникам, инженерам, руководителям), что будет означать изменение требований к уровню как профессионального, так и общего образования. Повышение конкурентоспособности российского образования, конечно, связано с совершенствованием образовательных технологий (содержание, методики, новые направления), но еще теснее образование должно быть связано с потребностями инновационной экономики – в качественном и количественном отношении.

Однако для реализации этих целей существуют препятствия, прежде всего инфраструктурные и финансовые. Необходимость сбережения и наращивания человеческого потенциала потребует

форсирования усилий по реструктуризации социальной сферы, механизмов управления ею, изменения подходов к политике оплаты труда как условию повышения его эффективности, а не только решения социальных задач. Если не препятствием, то фактором, значительно осложняющим осуществление обозначенных задач, может стать затратность этого пути. Следует признать, что при сравнении России с развитыми странами, в которых доля расходов на здравоохранение составляет 6–7% а на образование – 4–6% от ВВП¹, масштаб задачи поражает. При этом образование не та сфера, вложения в которую приносят немедленный результат. Речь может идти лишь о среднесрочной (профессиональное образование) и долгосрочной перспективе (общее образование). Зато и выигрыш может быть весьма значительным (экономический рост, его качество, социальные эффекты), но только при условии, что правильно были выбраны приоритеты, сформулированы цели и разработаны механизмы их реализации. С другой стороны, только на основе формирования новой экономики возможен качественно иной, устойчивый и значительный экономический рост, который и даст необходимые для реализации крупных социальных проектов (в том числе и в образовательной сфере) ресурсы.

Конечно, средства для развития системы образования у государства имеются. Существенно увеличился в последние годы размер государственного бюджета, формируются фонды, аккумулирующие средства от нефтяных доходов. Однако масштаб задач действительно требует участия в процессе всех его субъектов – и государства, и работников, и работодателей, кроме того, такое участие повысит заинтересованность сторон в успехе реформ. Это предполагает повышение ответственности молодых людей за свою карьеру на основе роста их качественных характеристик. В современном мире работники в полной мере разделяют ответственность за себя, свое положение на рынке труда, свои возможности адаптироваться к изменяющимся условиям современного мира и связанные с этим риски.

Это подтверждается данными о возрастающих индивидуальных инвестициях в образование. Предпосылкой реализации такого сценария служит рост доходов населения. Совершенно очевидно, что «дешевый» работник не в состоянии оплачивать свой профессиональный рост. Следовательно, сохранение низкого уровня доходов значительной части занятого населения неизбежно будет препятствовать росту его качественных характеристик. При этом сохраняющееся неравенство индивидуальных возможностей различных групп населения приводит к необходимости принятия государственных мер по расширению индивидуального доступа к образованию, в частности, через систему специального кредитования молодых людей, стремящихся получить хорошее образование. Несмотря на предпринимаемые в этом направлении шаги, население пока еще не готово активно использовать возможность образовательного кредитования, лишь 1–2% готовы пойти на этот шаг, люди предпочитают накапливать деньги на учебу детей заранее. Сказывается недоверие к банкам, недостаточная прозрачность процедуры кредитования, скудная информация [12, с. 7]. Кроме того, должен быть сформулирован четкий общественный запрос на образованного и квалифицированного работника, призванного трудиться в инновационной экономике. Провозглашающиеся цели должны совпадать с проводимой государством макроэкономической и социальной политикой, чтобы молодые люди, думающие о выборе сферы приложения своих сил, выборе профессии, получали от общества четкие и однозначные сигналы о том, какой вид общественно полезного труда в данный момент является приоритетным. Отбор в эти сферы деятельности действительно должен стать конкурсным, что позволит качественно обновить их трудовой потенциал.

Невозможно решить стоящую перед страной задачу реализации модернизационного проекта и без кардинального изменения роли бизнеса в процессе формирования человеческого капитала. Главным условием становления государственно-частного партнер-

¹ В России соответственно – 2,8 и 3,1%.

ства в сфере образования является наличие общих интересов в этой области у всех его субъектов. Поскольку в развитых странах главным конкурентным преимуществом бизнеса становится его наукоемкость, он заинтересован в первую очередь во вложениях в науку и образование с тем, чтобы модернизировать технику и технологии, а также иметь достаточное количество работников, способных трудиться в новых условиях. Государства заинтересованы в повышении конкурентоспособности своих экономик в глобализирующемся мире, а работники видят в непрерывном образовании и повышении уровня квалификации залог стабильности своего положения на рынке труда и роста семейных доходов.

Для значительной части российского бизнеса инвестиции в инновации не являются пока еще залогом процветания в условиях дешевой рабочей силы, с одной стороны, и высоких цен на энергоносители – с другой, а раз нет высокотехнологичной экономики, работодатели не рассматривают высококвалифицированных работников как фактор увеличения капитала. Однако в современных условиях этот путь не может считаться стратегически оправданным. Государство должно создать условия, при которых вложения в сферу образования и науки стали бы доходными для бизнеса. Конечно, в настоящее время и в России начался процесс поиска адекватных механизмов взаимодействия всех сторон, заинтересованных в дальнейшем развитии системы профессионального образования – прежде всего, государства и бизнеса. Бизнес намерен участвовать (и уже участвует) в мониторинге рынка труда, создании корпоративных университетов, бизнес-школ, в развитии специализированных образовательных программ и образовательных стандартов нового поколения, составлении рейтингов вузов, управлении образовательными учреждениями, непосредственно в преподавании, в финансировании грантов и именных стипендий в передовых учебных заведениях, для лучших преподавателей

Государство должно создать условия, при которых вложения в сферу образования и науки стали бы доходными для бизнеса.

и студентов учебных заведений. Однако пока еще участие бизнеса в финансировании и деловом сотрудничестве с системой профессионального образования не приобрело достаточно широкого распространения. Одной из причин, тормозящих участие бизнеса в модернизации системы профессионального образования, является и несовершенство российского налогового законодательства, российских юридических, налоговых и административных норм, что препятствует полноценному развитию передовых инновационных вузов. Можно согласиться, что «сегодня отсутствуют нормативно-правовые условия для массового привлечения бизнеса в образовательную сферу. Не способствует этому и неэффективная система контроля над качеством образования со стороны профессионального сообщества и бизнеса» [6, с. 565].

Очевидно, что XXI в. является для всего мирового сообщества веком серьезных вызовов – экономических, социальных, демографических. Не избежит этих испытаний и Россия. Только решившись наконец на проведение глубоких структурных реформ, которые направлены на формирование инновационной экономики, опирающейся на целостную, прогрессивную систему формирования качества рабочей силы, новую мотивацию труда, широкое распространение высокотехнологичного профессионального труда как основы общественного благосостояния, мы сможем выйти на траекторию устойчивого экономического роста, решить социальные проблемы, обеспечить национальную безопасность России. Российская система образования, творчески воспринимая основные тенденции общемирового процесса и сохраняя присущую ей фундаментальность и гуманитарную направленность, может внести весомый вклад в претворение этих планов в жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002.

2. Доклад Института социологии РАН. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты. [Электронный ресурс]. URL: http://www.perspectivi.ru/rus/demo/molodezh_novoioy_rossii_obraz_zhizni_i_cennostnye_prioritety_2009-3-30-24-13.htm
3. Каргалова М.В. Занятость как высший приоритет социальной политики XXI века // Труд за рубежом. 2003. № 1. С. 3–18.
4. Молодежь на рынке труда и ее интересы. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.start-capital.ru/labourmarket/analytic/1032.html>
5. Прокопов Ф.Т. Практическое партнерство бизнеса и власти: качественное образование и здоровье работников // Материалы конференции. Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 21 ноября 2007 г. / Под ред. Г.А. Ахинова, В.В. Елизарова, Е.Н. Жильцова, Р.П. Колосовой. М.: МАКС Пресс, 2007.
6. Рождественская И.А. Перспективы взаимодействия бизнеса и образования в контексте нового федерального законодательства // Материалы конференции. Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 21 ноября 2007 г. / Под ред. Г.А. Ахинова, В.В. Елизарова, Е.Н. Жильцова, Р.П. Колосовой. М.: МАКС Пресс, 2007.
7. Социально-экономическое положение России. Январь–февраль 2009. М., 2009. С. 226–228.
8. Социологическое исследование ФОМ. Сентябрь 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://teenbiz.ru/other/karernye-predpochteniya-molodyx-rossiyan/>
9. Стратегический план Министерства труда США на финансовый период 2006–2011 гг. (U.S. Department of Labor's Strategic Plan for Fiscal Years 2006–2011) (Неофициальный перевод. Профессиональный перевод под ред. М. Байгереева) // Человек и труд. 2009. № 5. С. 52–56.
10. Томский обзор. Экономика знания. 02.11.2006. Р. 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://obzor.westsib.ru/article/65761/print>
11. Чижова Л.С. Развитие трудового потенциала: обоснование стратегии // Человек и труд. 2006. № 1. С. 48–53.
12. Экономика и жизнь. 2007. № 19. Тематическое приложение «Образование без границ».
13. Appelbaum E., Batt R. The new American workplace. Transforming work system in the United States. N.Y.: ILR Press, 1994. P. 146–169.

«Гипермаркет знаний» – первый в мире

С о времен, когда проблемы образования впервые встали перед человечеством, мир уже десять раз перевернулся, а система образования так и осталась в средних веках. Как она еще держится, если даже богатые страны ею недовольны?

Они тратят на образование миллиарды долларов и – безрезультатно. Не довольны практически все: и учителя, и ученики, и родители, и правительства. Если посмотреть на инвестиции Украины в эту отрасль (20 млрд долларов в год) как на бизнес, то 80% этой суммы тратится вхолостую. В России на это расходуется 30 млрд., в США – аж 800 млрд долларов, а результат столь же плачевный. Какой бизнесмен потерпит это?

В попытках найти виноватого все кидают друг на друга, но никто не предлагает цельного проекта – чему и как учить в XXI в. Нет взгляда с высоты птичьего полета, ухватываются лишь какие-то фрагменты: одни говорят, что надо продолжать учить так же, только дольше, другие – что глубже и что-то одно, третьи – что все должны учить одно и то же, четвертые – что надо тратить еще больше денег... И все – мимо.

Школа планомерно плодит неудачников, критическое число которых уже стало глобальной угрозой для цивилизации. Мировой финансовый кризис, причины которого не могут найти даже самые светлые умы человечества, включая Нобелевских лауреатов, возможно, тоже явился следствием неверного образовательного фундамента, на котором в свое время ба-

зировалось их обучение. Учили, видимо, не тому и не так. А теперь все оказались беспомощными перед кризисами.

В будущем катастрофических проблем будет только больше, и люди не будут иметь понятия, что с этим делать. И тогда мы решились покуситься на священную корову, на то, что казалось вечным, незыблемым и непоколебимым, – на фундамент образования. Всем ясно, что старая ветхая система образования себя во многом изжила, но сверху изменить ее нельзя.

Тогда мы взяли и подорвали эту систему снизу.

Есть такие американские фильмы. ЦРУ ставит задачу по освобождению заложников в какой-то стране, и вот в некоей секретной комнате собирается группа захвата, где каждый человек в своем деле ас, супер-профи. Эти люди сейчас по какой-то причине забыты, не востребованы, но к концу фильма они-таки решают поставленную задачу.

Аналогия понятна: заложниками у нас являются ученики и в целом вся система образования. О будущем нашей цивилизации говорить даже не приходится. Поэтому нами «по-партизански» был сформирован передовой отряд учителей-коучей, поверивших меткому выражению Стива Джобса, что можно «сделать вмятину во Вселенной». Назначение этого отряда – сделать первые шаги на пути к осуществлению переворота в системе образования.

Чтобы это стало возможным, образованию придется переформатироваться на другой результат – примерно так, как это сделали в свое время прыгуны в вы-

соту, с изумлением глядя на австралийца Р. Фосбюри: вместо обычного перекидного способа он вдруг взял и прыгнул вперед спиной. И как прыгнул!

Всем надоело, что система образования рассматривается по остаточному принципу, потому что она неуклюжа и крайне прожорлива. Но, загнанная в этот тупик, она начала привлекать к себе внимание антикризисных менеджеров из бизнеса, которые обычно имеют дело с безнадежными системами. Им вдруг стало понятно, что система образования может стать для государства не только не убыточной и вызывающей постоянное раздражение, но выгодной и приятной, уменьшив государственные расходы на себя в разы при одновременном улучшении качества обучения.

Мало кто задумывается над тем несуразным экономическим противоречием, что школа производит «массовый» товар архаичным, «ручным» способом. Ведь никому бы в голову не пришло вручную изготовить 5 млн телевизоров (на Украине 5 млн школьников и 2 млн учителей).

Отрасль образования осталась в мире единственной, где по-прежнему используется непроизводительный (и потому низко оплачиваемый) ручной труд. И тогда мы решили отнестись к знаниям как к продукту, а охоту за новыми знаниями сравнили с походом в гипермаркет.

«ГИПЕРМАРКЕТ ЗНАНИЙ» – ПЕРВЫЙ В МИРЕ

В этом «гипермаркете знаний» есть товары на любой вкус: готовые знания, полуфабрикаты и сырье. Каждый учитель или ученик может выбрать себе, что ему надо. Главная идея состояла в том, чтобы обеспечить полный ассортимент уроков – для всех классов, по всем предметам и разного уровня качества, с многочисленными дополнительными опциями. В результате любой ученик и учитель получил *равный* доступ к любому уровню знаний. Это ли не было мечтой поколений?

На склад «гипермаркета знаний» ежeminутно «подвозятся» все новые и новые знания, раскладываются по полочкам и стеллажам готовые уроки и полуфа-

брикаты. Всё – как в магазине. В конце концов, чем знания хуже любой другой продукции? Гипермаркетная система настроена на то, чтобы упорядочить разрозненные «старые» и «новые» знания, чтобы их удобно было отбирать и использовать, да еще с гарниром в виде разнообразных опций для расширения эрудиции и закрепления материала. Как только мы открыли для публики этот «гипермаркет», быстро убедились: он стал главным рабочим ресурсом для учителей и школьников.

И еще: такой подход дает возможность увеличения добавленной стоимости ума и компетенций учеников в среднем на 2–3%. Может, это и есть путь к преодолению будущих, спонтанно возникающих глобальных экономических и природных кризисов?

Этот необыкновенный «гипермаркет знаний» состоит из восьми разделов.

Первый раздел: *простые уроки*, на которых предлагается то, что содержится в обыкновенных стандартных учебниках (в гипермаркетах это было бы аналогом

полуфабрикатов или сырых продуктов). Такие уроки, как все мы помним с детства, скучноваты и не очень интересны, но, к сожалению, обязательны по государственной программе, и их нельзя игнорировать. Стандарт есть стандарт, даже если он низкий. Однако спасительная формула «два в одном» наталкивает на то, что можно и примитивный учебник освоить, и получить действительно свежие, увлекательные знания. Для каждого урока созданы разнообразные опции, которые каждый учитель (ученик, школа или регион) может использовать по своему усмотрению, – как говорится, соль и перец добавлять вкусу.

Второй раздел: *опции* в виде ценных добавок к урокам – иллюстрации, домашние задания, раздаточный материал, акселеративные приемы, презентации уроков, упражнения и т.д. (аналог приправ, гарниров и т.п.), благодаря которым можно сконструировать любой урок. Фишка заключается в том, что эти разнообразные опции разработаны не редакцией сайта xvatit.com, а добро-

Отрасль образования осталась в мире единственной, где по-прежнему используется непроизводительный (и потому низко оплачиваемый) ручной труд.



об авторе



В.М. Спиваковский, президент Гильдии лидеров образования, основатель частной школы-лицея «Гранд» (1988), кандидат экономических наук

вольно присылаются самими читателями – учителями, родителями, учеными, специалистами и эрудитами. Одновременно они указывают, что можно было бы из учебников безболезненно убрать без ущерба для знаний, если новое знание вытесняет устаревшее.

Третий раздел: полные уроки, готовые к употреблению (теперь учителям и ученикам не надо тратить много времени на подготовку). Тут расположены уже готовые уроки повышенного стандарта. Они составлены из базовых обычных уроков и *опций*, сведенных в цельные готовые уроки.

Четвертый раздел: идеальные уроки, каких еще нет в природе; это уроки будущего, они совсем из другой парадигмы и сформированы по иному принципу – более адекватному нынешней жизни. Идеальные уроки не имеют ничего общего с первыми тремя разделами и казенными стандартами. Они реформатированы в 10 системных блоков знаний/умений/навыков и выглядят по-настоящему современно и гармонично.

Требования к ним иные, например, идеальные уроки могут проводиться не в классе, они насыщены перекрестными знаниями из других областей жизни, проводятся группами, состав которых все время меняется (они могут включать три, пять человек, состоять только из мальчиков или только из девочек и т.д.). Их цель – получение конкретного результата с помощью тренингов, кейсов и квестов. Именно эти уроки нравятся детям и самим учителям. После таких уроков никогда не жалуются на переутомление, наоборот, о них рассказывают и вспоминают с воодушевлением. Мотивацию не надо подталкивать; здесь учитель – не начальник детей, подавляющий их личность, а штурман, лоцман и коуч.

Было время, когда ученик ежедневно отчитывался перед учителем о выученном уроке и как бы соревновался с ним – кто больше/лучше знает, и учитель ставил оценку, демонстрируя свое превосходство и начальственное положение. Это время закончилось.

С учетом того, что информация становится все более разнообразной и ее масштабы увеличиваются с каждым годом, учитель, к сожалению, знает все меньше и меньше, и с этим ничего не поделаешь. Наступает эра оценивания, похожая на ситуацию в спорте, где не тренер ставит оценку спортсмену, а «сама реальность»: прыгнул на 1,5 м, пробежал за 40 с – при чем здесь мнение тренера?

Все знают, что для ученика мнение учителя и родителей уже не так важно, как мнение сверстников (!), тогда, может, вот он – нужный и самый сильный мотиватор? Если завтра учитель поставит двойку – ну и ладно, подумаешь! Но если из-за того, что ты не выучил электромагнитные колебания, твоя команда проиграет квест команде другого класса или другой школы и твои друзья из-за тебя пострадают и в следующий раз не

захотят иметь с тобой дело как со слабым звеном, то возникает совсем другой тип мотивации. Веками учителя охотились за этой неуловимой мотивацией учиться, и вот мы ее поймали.

Пятый раздел: «ничего себе» уроки. Это не казенные предметы, оставшиеся нам еще со

средних веков. Одно перечисление приводит в восторг родителей, потому что они могут увидеть будущее своего ребенка: уроки богатства, счастья, харизмы, социальной ответственности, наследства, чувств и качества жизни. Если все родители мечтают о том, чтобы их ребенок был счастливым, богатым, умным, здоровым, общительным, успешным, то почему бы не ввести именно такие тренинги? Ведь если этому не обучать, то кому потом жаловаться, что жизнь не удалась? Не у всех же идеальные гены.

Шестой раздел: видеоуроки. С них никто не хочет уходить, потому что специально подобранные мини-ролики дают реальное представление о том, как становится умнее, преумножать счастье, проникать в суть явлений, выходить из жизненных тупиков, сохранять истинные человеческие ценности и визуально набираться ума-разума.

Если все родители мечтают о том, чтобы их ребенок был счастливым, богатым, умным, здоровым, общительным, успешным, то почему бы не ввести именно такие тренинги?

Седьмой раздел: компьютерные тренажеры и симуляторы. Именно с их помощью оттачиваются умения и навыки принятия решений, увязывающихся с вытекающими из них последствиями. Переходы с уровня на уровень позволяют структурировать ум и делать мышление системным и настроенным на результат.

Восьмой раздел: внеклассные квесты для «реальной» жизни. Это не приключения. Это модели реальной жизни взрослых: ученики ходят в магазин за покупками (квест маркетинга), убирают снег на улице (квест городского хозяйства), создают собственный макет мобильного телефона (квест физики/математики/литературы), выступают на митинге (квест литературы/красноречия/коммуникаций). Таких квестов на разные темы и явления, связывающие «знания и жизнь», сотни. Играть в них увлекательно и полезно.

Откуда в «гипермаркете знаний» берется новая продукция? Она поставляется не редакцией сайта или каким-то одним самым умным автором учебника, а тысячами учителей, ученых и учеников – составителей Википедии, где, как известно, первоначально был создан базовый энциклопедический словарь. «Фишка» заключалась в том, что для пополнения и корректировки этой всемирной энциклопедии был предложен интерактивный метод, так что соавторами Википедии стали миллионы людей, призвавших свои вставки.

А судьи кто? – спросите вы. На этот вопрос ответить легко: это независимые эксперты по каждому предмету. Если мера согласованности их позиций достигает 80%, материал поступает в базовый блок. Если возникают споры, материал направляется в опции, пока он не завоеует право быть включенным в базу. Добиться этого права в Интернете несложно, достаточно получить большое число ссылок или посещений соответствующих страниц. Вместе с тем у учителя-коуча остается право на «ручное управление»: он может включить в урок любой фрагмент из опций на свое усмотрение. Обычно конфликт интересов не возникает, так как есть главное – большой и свободный выбор элементов для урока.

Фактически создана система быстрого и массового автоматического обновления учебной информации.

Представьте, что в застоявшийся, мутный, заболоченный пруд, где плавают ветки, тина, бумажки и прочий мусор, не сильно радующий глаз, сверху начинает поступать родниковая вода, а со дна вытекает мутная. Постепенно вода в пруду очищается, становится прозрачной, и, возможно, наступит такой момент, что она станет пригодной для питья.

Так, в пику прежней системе образования, ставшей во всем мире похожей на автомобильную пробку, возник «гипермаркет знаний» на крупном Интернет-портале www.xvatit.com (русское *xvatit* по-английски значит *enough*). Он отличается от всех образовательных сайтов тем, что он не специализированный и статичный, а интерактивный и расширенный. Здесь реализована формула «два в одном» – и приятно и полезно, что, как магнитом, привлекает целевую аудиторию в возрастном диапазоне от 10 до 30 лет: учеников, учителей, студентов и родителей.

Число посетителей сайта растет со скоростью 50% в месяц. Если такой темп сохранится, через год эта социальная сеть войдет в тройку с classmates.com и facebook.com. При этом, если указанные лидеры Интернета посещаются пользователями в основном по желанию, то на xvatit.com все учащиеся *вынуждены* теперь ходить, как звери в пустыне на водопой.

А где еще учить уроки, да чтобы быстро и без тягости? Учеба-то для учеников обязательна, но при этом каждый из них хочет максимально облегчить ее для себя. Эта идея – выложить все школьные уроки в одном месте, сконцентрировать там все передовое и базовое – давно витала в воздухе, но не было в ней чего-то очень убедительного. Теперь новый формат реально воплощен в жизнь.

Я бы не стал писать об этом проекте, если бы не тот факт, что эта система апробировалась в течение 20 лет и показала неплохие результаты с точки зрения и научных разработок, и престижа, и будущей карьеры выпускников, и, главное, с очень привлекательной *финансовой* стороны.

Теперь эта модель распространяется по Интернету уже сама по себе, как снежный ком, и любой может ее использовать. Она общедоступна и свежа. Тысячи школ и миллионы учеников вклю-

чилились в эту апгрейдную игру. Каждый стремится внести свой вклад и получить «сливки».

Почему?

НАЦЕЛЕННОСТЬ НА РЕЗУЛЬТАТ

Родители хотят результата, ведь они отдают «в люди» на 10–12 долгих лет самое дорогое, что у них есть, – своего ребенка. При этом они хотят, чтобы этот результат выглядел не просто как получение «хороших, лишь бы каких, знаний» по аттестату, а «два в одном»: и базовую государственную программу, основанную на новом фундаменте, и «вид на жизнь» с будущей зарплатой от 50–100 тыс. долларов в год.

Несмотря на то что в будущем учеными, инженерами и изобретателями станут всего лишь 3% выпускников, перекос очевиден: в школе наукам уделяется 80% времени, а тому, что нужно в жизни, – лишь 20%. Эту пропорцию мы поменяли ровно наоборот, и конечный результат оказался более чем впечатляющим. Подчеркнем, что в нашем гипермаркете у фундаментальных знаний наиважнейшая роль, и никто не собирается их игнорировать, но ограничиться только ими опасно: можно не дойти до главного в жизни – современного ума.

Сколько раз я слышал от родителей высказывания: «Ах, как жаль, что детей не учат этому, этому и этому...» Мы опросили 10 тыс. родителей в возрасте 40–50 лет, задав им вопрос: «Много ли счастья, успехов и денег в вашей состоявшейся жизни принесло вам знание валентности магния, логарифмов и котангенса 30°?» Многие на этот вопрос обиделись, иные горько задумались, некоторые прозрели. Тогда мы задали им следующий вопрос: «Неужели вы хотите, чтобы ваши дети были обречены на получение “нафталиновых” знаний, которыми удобряют почву для выращивания будущих неудачников?» «Нет», – отвечали они и спрашивали, что им надо сделать, чтобы избежать этого горя. «Во всяком слу-

чае, – говорили они, – учителям платят не за косинусы».

«НОВЫЕ» ЗНАНИЯ

Мне очень нравится теория, что время в нашей цивилизации сжимается, человеческий опыт и знания все быстрее теряют свою ценность – и в точных предметах, и в гуманитарных. Как говорится, в XVIII в. школьники грызли гусиные перья, в XIX в. – карандаши, в XX в. – ручки, а в XXI в. грызут флэшки.

Тот фундамент знаний, которыми нашпигованы морально устаревшие учебники, сильно прогнил. Если продолжать основываться на нем, то можно создать только то, что уже есть или было. Чтобы

изобретать *то, чего еще нет*, и находить объяснения того, что пока не понятно, нужен совсем другой фундамент знаний. Для выдалбливания пещеры в горах и строительства небоскреба на Манхэттене нужны разные фундаменты и материалы для них.

Спрашивают, чем отличается фундамент «новых» знаний от «старых» знаний?

До XVI в. знания базировались на таком фундаменте: Земля плоская, она держится на трех

китах; Солнце вертится вокруг Земли; человек произошел от Бога; лечиться нужно пиявками; золото можно получить с помощью алхимии. Время шло, и этот «фундаментальный» плот постепенно тонул.

Через пять веков ситуация с фундаментом знаний еще больше обострилась. Вот примеры. Многих из нас в школе учили тому, что планет в Солнечной системе девять, а с 2006 г. ученые после многочисленных споров оставили в ней только восемь – Плутон «уволители». Отреагировали ли на это учебники? Нет.

Открытие стволовых клеток и геномика перевернули многие биологические теории. Еще недавно мы не знали генномодифицированных организмов и продуктов (ГМО), а ныне уже сталкиваемся с запретами на них. Хотя, как знать, возможно, в будущем на основе биолого-

Тот фундамент знаний, которыми нашпигованы морально устаревшие учебники, сильно прогнил. Если продолжать основываться на нем, то можно создать только то, что уже есть или было. Чтобы изобретать то, чего еще нет, и находить объяснения того, что пока не понятно, нужен совсем другой фундамент знаний.

социальных исследований будет сделан вывод, что ГМО – это единственный способ нашей цивилизации не вымереть от тотального голода и адаптироваться к возникшим новым климатическим и экологическим условиям. На глазах рушатся физические, медицинские, математические модели и теории, а вместе с этим кардинально меняется фундамент «старых» знаний, который казался вечным и незыблемым.

Я внимательно изучил, в силу профессии, многие учебники по экономике и обнаружил, что все они посвящены тому, как снижать издержки, уменьшать затраты и анализировать расходы. Многочисленные приведенные там примеры и упражнения дают возможность набить руку будущим экономистам и бухгалтерам на тему «как экономить и составлять балансы». Но насколько скудны там мысли о том, как деньги зарабатывать и как увеличивать доходы! Поэтому мы придумали и ввели в школу расширенный курс под названием «Богатомика ®». Видели бы вы, какие умопомрачительные бизнес-планы реализовывают теперь наши ученики и выпускники.

В школьных предметах еще много совершенно устаревшего в биологии, химии, литературе (абсолютно архаичный список книг) и т.п. Поэтому, не дожидаясь того, пока правительство на это отреагирует, мы многие *прежние ценности* начали аккуратно сжимать и переформатировать. Скажем, в математике нынешние учебники полны доказательств средневековых формул, а современная математика и ее достижения, например, по поиску нужной информации в поисковых системах и программирование изучаются по остаточному принципу.

Кардинальны перемены в психологии. Социальный успех человека теперь обеспечивается не столько знаниями и способностями, сколько манипулятивными технологиями и удачными коммуникациями. Я не утверждаю, что это лучше или хуже, но больше везет тем, кто пользуется формулой «два в одном», т.е. и знаниями, и пиаром.

Однако самые серьезные метаморфозы произошли в глобальном менеджменте и качестве кадров.

Работодателей больше не устраивают узкие специалисты на топ-должностях. Чтобы решать сложные проблемы, приходится собирать десятки людей, которые имеют свои характеры, историю личных взаимоотношений, разную культуру, и, как следствие, быстрые компромиссные решения блокируются или затягиваются. Поэтому каждому желающему попасть на самый верх карьеры теперь желательно обладать не одним, а одновременно многими талантами. Некоторым счастливицам это дано от природы, но на десятки тысяч транснациональных корпораций их не хватает. В Европе пустует 10 тыс. высокооплачиваемых топ-должностей с доходом выше миллиона евро в год, но их никому занять.

Отсюда убытки, банкротства и огромный спрос на кризис-менеджеров, которые как раз и должны обладать многими умениями, как многоборцы в спорте. Только таких людей ждет настоящий взрывной успех. Это порождает резкое повышение спроса на *компетентных универсалов*.

На наших глазах рождается новое поколение людей, которым неуютно жить в одномерном пространстве по принципу «или–или». Они хотят одновременно быть и счастливыми, и умными, и здоровыми, и богатыми.

КОМПЕТЕНТНЫЕ УНИВЕРСАЛЫ

На наших глазах рождается новое поколение людей, которым неуютно жить в одномерном пространстве по принципу «или–или». Они хотят одновременно быть и счастливыми, и умными, и здоровыми, и богатыми. Они хотят, чтобы свет был не только в конце тоннеля, но и в самом тоннеле. Они умеют сочетать несочетаемое, достигать большего меньшими усилиями, потому что концентрируют свое внимание сразу на нескольких истинных ценностях. Они владеют секретом, как превратить знания в действия, а действия – в результат. Они не смотрят будущему в затылок.

Эти люди вдруг обнаружили, что не аналитики движут миром, а концентраторы. Это новая популяция лидеров, которые *не анализируют прошлое, а конструируют будущее*. Они, обнаружив, что многие правила бессильны улуч-

шить нашу жизнь, поломали их или пренебрегли ими. И тем самым заложили начало новой столбовой дороги, по которой хотят двигаться все большее число людей, уставших от безысходности и бесперспективности.

Узкий специалист боится внедрения нового. А компетентные универсалы инновациям только рады. Мало кто замечает, что дети легко побеждают в сложных многоуровневых компьютерных играх, вырабатывая универсальные качества, позволяющие *одномоментно* ухватывать важные игровые параметры. Более того, они хотят сражаться до самого верхнего уровня, тогда как взрослые часто устают, дойдя лишь до второго-третьего уровня.

Многие транснациональные корпорации еще не поняли, почему стали все чаще падать самолеты, разоряться банки, банкротиться фирмы и проигрывать чемпионаты лучшие в мире команды. А дело в том, что в них нет компетентных универсалов, которые разбираются сразу во многом, например, применительно к авиабизнесу – в новых поколениях самолетов, психологии общения, победных стратегиях в бизнесе, креативных идеях, нуждах клиентов и особых сервисах. Если это экология, то надо обладать особым чутьем в таких математически неопределенных и вероятностных системах, как климат, здоровье, экономика и возобновляемые/невозобновляемые энергетические ресурсы. Увы, все это должно перерабатываться в одной голове. При полете на Марс, на который столько надежд возлагают американцы, слабым звеном окажется не техника, а невозможность переварить в одной голове несочетаемые внутренние и внешние потоки разнородной информации.

Вот этот последний фактор стал бичом цивилизации. Сколько надежд возлагалось на информационную эру, которая должна была спасти человечество и вывести его на новый виток развития! Однако она очень быстро захлебнулась в неконтролируемых огромных потоках информации.

Ей на смену быстро пришла эра, которую я называю *фьюжн* (от англ. fusion) – сочетание несочетаемого: это когда ничто ни с чем не связано и ничто ни из чего не вытекает [1]. Наука, на которую долгое время молились, перестала быть самодостаточной, она постепен-

но превращается в некую смесь науки и интуиции.

В этом, возможно, и проявляется инстинкт самосохранения нашего вида homo sapiens. Не случайно у нынешних школьников теряются навыки поиска причинно-следственных связей и наращивается мощный потенциал *клипового* мышления.

Мои собственные дети не так много читают, но знают больше меня. Это удивительно. Я учил все досконально, а они поверхностно. Зато то, что я учил досконально, выветрилось, а они могут из myriad осколков собирать любой пазл знаний и не так уж редко ошибаются, а производительность мыслительной деятельности и смекалка у них выше в разы. Процентом на 80 им удается угадывать, об остальных 20% они не жалеют и безжалостно выбрасывают их в трэш. Столкнувшись с проблемой, их мозг сразу ищет «вид сбоку».

Однажды на выпускном вечере я сказал им, что они «никто и ничто», потому что все, чем они хвастаются, всеми этими супернавороченными гаджетами – ноутбуками и мобилками, создано моим поколением, а они только иждивенчески ими пользуются. Они хотели было обидеться, но я-то знал, что у меня в кармане припасено асимметричное окончание мысли: «...но я даже во сне не могу себе представить, – продолжил я, сжав дыхание с комком в горле, – какие-то такие неведомые гаджеты, которых еще не существует даже ни в чьих фантазиях, предстоит выдумать и создать вам! Надеюсь, та новая матрица знаний, которую вы усвоили в “гипермаркете знаний”, поможет вам создать то, чего еще нет».

Постепенно взрослые люди «проснулись» и задались, казалось бы, наивным вопросом: каков социальный заказ на систему образования? что является ее результатом и за что, собственно, платят налогоплательщики?

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ

Общество, как фокусник, скрывает свой заказ. А миллионы учеников неумолимо летят к своей бесперспективной жизни.

Я иногда недоумеваю, как мы, взрослые, варварски относимся к своим собственным детям. При выборе костюма в магазине мы в состоянии сформули-

ровать пять-семь главных параметров, описывая то, что мы хотим купить: размер, цвет, рост, фасон, длину, материал, бренд, цену. Когда присматриваем себе новую машину – то же самое: нас интересуют марка, модель, сборка, мощность двигателя, цвет, начинка, цена. Никто не покупает автомобиль, на котором написано просто «машина», или одежду с наклейкой «костюм».

Единственное, что мы не выбираем с такой же скрупулезностью и щепетильностью, так это школу для своего ребенка. Самое дорогое, что у каждого из нас есть, – свое дитя мы отправляем туда, где ему придется провести долгих 12 лет, и не вникаем, будет он расцветать или чахнуть, что будет с его душой и характером, как его будут поощрять и наказывать и что из этого всего выйдет, когда исправить что-либо будет поздно. Мы не в состоянии сформулировать, что именно хотим от школы.

Пользуясь этим, школа выдает заказчикам-родителям какой-то полуфабрикат в упаковке с ленточкой, словно говоря: вы отдали нам свое чадо, мы ему впили все, что знали, получите и распишитесь. Почувствовав недоброе, родители тихо спрашивают: а он что-то умеет-знает-может? И получают прямо в лицо убийственный ответ: а что, был заказ?

И тут выясняется, что большинство все еще довольствуются низким стандартом: пусть научат хотя бы писать, читать и считать, попутно давая фрагментарные знания нескольких наук и выборочные практические навыки. Но уже есть и такие родители, которые требуют высокого стандарта, так как они нахлебались от недополученного в юности «вида на жизнь».

По мнению *минималистов*, стандарт должен быть низким, легко достижимым, а все, что лучше, совершеннее, т.е. сверх стандарта, должно предоставляться за дополнительную плату. *Максималисты*, наоборот, утверждают, что стандарт должен быть высоким, на пятерку, а уровень образовательных услуг, который хуже, ниже или проще, – это брак, подлежащий уценке. Вот почему очень вовремя подоспел «гипермаркет знаний» – бери товар на любой вкус. А главное – ты предвидишь, какой впереди будет результат.

Теперь сформулируем адекватный социальный заказ родителей и общества

к школе. Не знания, а умения и компетенции, так как за это потом платят гораздо больше! Не простой стандарт, а высокий, так как тогда возникает гораздо более высокий шанс на успех! Не только человек разумный (хомо сапиенс), но умелый (хомо хэбитус) и нравственный (хомо морал), в одном флаконе. В будущем таких людей будет немного. Но зарабатывать они будут в разы больше!

Вот зачем в «гипермаркете знаний» появился четвертый раздел – идеальные уроки XXI в., где конечный результат – не грамотность, а успех в жизни.

Можно ли это реализовать для начала хотя бы в хороших школах? Да, если действовать по системе образования на двойной результат (DRESS – double result education system of Spivakovsky) [1]. Остальные школы подтянутся сами.

Когда-то А. Сент-Экзюпери написал в «Маленьком принце»: «Если ты хочешь построить корабль, не надо созывать людей, чтобы все спланировать, разделить работу, точить инструменты и рубить деревья. Надо заразить их стремлением к бесконечному морю. Тогда они сами построят корабль».

В общем, мозги мозгами – но к ним нужна антенна.

МАТРИЦА ОБРАЗОВАНИЯ

Оливер Кромвель когда-то назвал законы Англии запутанными и непроходимыми джунглями. Характеристика идеально подходит к существующей системе образования. Предметы, наложенные один на другой, напоминают незакрывающийся чемодан, в котором нагромождены вышедшие из моды платья и костюмы.

Попробуем выстроить эти системы с позиции *бизнес-модели* так, чтобы конвейер получения знаний и компетентностей работал исправно и чтобы знать, какой из элементов системы ремонтировать, если механизм вдруг забарахлит.

Все процессы здесь сводятся в ясную систему, как в таблице Менделеева. Перечень компетенций выглядит как кнопки меню на любом поисковом портале типа *Google*. И если эта поисковая система стала самой распространенной в мире, то почему система образования по-прежнему ее игнорирует? Ведь общеизвестно, что дорожки надо асфальтировать там, где люди уже их протопта-

ли. Только тогда мы придадим системе образования современное «человеческое лицо».

Веками изобретатели тщетно пытались сымитировать полет птиц. Но успех пришел к тем, кто отказался от условия, казавшегося бесспорным, – чтобы самолет махал крыльями. Так и с образованием. Чтобы оно «летело», ему не обязательно «махать крыльями», нужны иная технология, иные моторы, иная одежда.

Поэтому к 2025 г. первые 20% школ обречены стать гипермаркетными и системообразующими. Учеников там будут учить трем самым важным вещам: а) базовым ценностям – теориям и формулам – обновленным, б) креативному видению и в) практическому синтезированию сценариев разных явлений и вещей. При этом учить будут с помощью выложенных в «гипермаркете знаний» многогранных кейсов и квестов на результат, а не путем «прохождения» обычных наскучивших параграфов из учебников.

ЛОМКА СТЕРЕОТИПОВ

Наш протест тихий. Вместо того чтобы раздражаться по поводу недостатков системы образования, мы решили взглянуть на надоевшие многим противоречия с «высоты птичьего полета» и даже пойти чуть дальше – не брюзжать, а разработать пилотный проект системы образования «с человеческим лицом», не дожидаясь, когда академики и чиновники начнут издавать указы и приказы сверху.

Мы представили себя архитекторами, генерирующими чертежи роскошного небоскреба. И сразу придумалась теория DRESS, подобрался ансамбль из учителей-коучей, менеджеров, инвесторов и клиентов, со всей страны и из-за ее пределов, заигравший слаженно и виртуозно, и на этом фундаменте построена своя школа (лицей «Гранд») в обоих смыслах – и как здание, и как система взглядов.

Полученный результат говорит сам за себя. Система знаний стала стройной, легкой, современной и общедоступной. Не обойден вниманием и вопрос тотальной экономии затрат на систему образования как за счет экономии средств из-за ненужности избыточного количества учебников, так и за счет переструктури-

рования функций учителей. Нас вдохновляет не только экономия затрат, но и траектория доходов. Выпускники таких школ смогут зарабатывать в разы больше, чем выпускники обычных школ, бизнес-компании получают от умных голов умноженные прибыли, а государства смогут легко избегать перманентных кризисов и социальных дисбалансов.

Заявки на создание таких новых школ начинают поступать (в оргкомитет по созданию всемирной сети пятизвездочных школ) от стран, городов и спонсоров, которые рассчитывают получить от пилотного проекта максимум экономической, кадровой и пиарной выгоды.

Наша позиция заключается и в том, что учителя достойны того, чтобы им платили много; возможно, не всем, а лишь настоящим профессионалам, работа которых, естественно, будет оплачиваться выше – как результативная работа тренеров в спорте, адвокатов в юриспруденции, лоцманов в портах, продюсеров в сфере искусств. Обучение же азам знаний вполне может быть переложено на плечи ассистентов или осуществляться с помощью компьютеров, что также может способствовать огромной экономии бюджетных средств. В конце концов, любой ребенок без всякой помощи осваивает пасьянс «Косынка». Что мешает ему выучить таблицу умножения также самостоятельно?

Таким образом, остается вопрос: насколько быстро сможет обновиться «старый» фундамент? К счастью, теперь это не проблема. Надо последовательно сжимать «старые» знания, удаляя все отжившее, и добавлять современный контент, не теряя по дороге главного. В результате фундамент знаний будет существенно обновлен и станет адекватен XXI в. Именно так в компьютерах проводят *дефрагментацию*, чтобы освободилось место для новых порций *значимой* информации без ущерба для сохранности всех прежних файлов.

Конечно, с этой структурой можно спорить как в принципе, так и по отдельным разделам. Но мы специально создали учебную знаниевую википедию www.xvatit.com для вовлечения читателей в предлагаемый образовательный проект. Наше мнение таково: *хватит терпеть*, пора действовать.

Совместными усилиями мы добьемся того, что наши дети наконец перестанут страдать в школе, а родители спокойно вздохнут, не переживая за то, что именно из их ребенка «выйдет» по окончании школы.

Я давно мечтал о том, чтобы вывести профессию учителя из перечня нищих и остаточных в зажиточную. Долгое время это казалось утопией. Но вот в других отраслях появились примеры. Шахматисты долгое время играли бесплатно на интерес, пока Фишер, а за ним Каспаров не сказали «Хватит!» и не организовали профессиональную шахматную лигу. Они добились того, что в шахматы потекли инвестиции. За ними последовали актеры, архитекторы. Так и мы: создали профессиональную *Гильдию учителей-коучей*. Лучших учителей теперь будут переманивать из одной школы в другую, как хоккеистов или футболистов. Талантливые коучи действительно должны высоко цениться, «продаваться», чтобы молодые учителя и студенты видели свои перспективы.

Недавно один из коучей сказал: «Долго никак не мог понять, что такое DRESS. Оказывается, это не только аббревиатура, которая прикольно расшифрована (последняя буква “S” – это фамилия автора этой теории), но, главное, это в переводе с английского значит “одежда”. Спиваковский просто взял и снял с системы образования старый средневековый камзол и вывел лекала новой оболочки для XXI в. Впрочем, кто хочет, пусть по-прежнему напяливает старый смешной камзол и пробует добиться в своей жизни хоть какого-нибудь успеха».

ПРОШЛОЕ НАДО ПРОВОДИТЬ В ПОСЛЕДНИЙ ПУТЬ

Увы, сколько ни мучиться усовершенствованием фотопленки – никогда не получить цифровой камеры. Кстати, японцы не ставили задачу придумать именно цифровую фотокамеру. Японским инженерам-оптикам кем-то была поставлена другая задача – улучшить не саму фотопленку (это всего лишь промежуточная продукция), а непременно добиться *конечного результата* – высококачественных фотографий. Тут-то они и обнаружили, что возможности фотопленки исчерпаны. Чтобы выйти из тупика, понадобился совершенно иной

взгляд – переформулирование конечной цели. В школах же по старым лекалам продолжают тратить драгоценное время, постигая бензольное кольцо и вакуоли и не зная: гербалайф – это лекарство или плутовство, политика – это профессия или эмоции, бизнес – это деньги или стиль жизни, семья – это счастье или риск, наука – это призвание или блажь.

Так стоит ли дальше упорствовать и продолжать эту агонию, тратя миллиарды долларов фактически впустую? Известно, что некоторые водители десятилетиями чинят свою любимую машину, меняя в ней карбюратор, дверцы, сиденья, колеса и даже двигатель. Но однажды даже и они понимают, что приходит время просто поменять машину, купив новую.

БУДУЩЕЕ

Конечно, можно и дальше продолжать плодить будущих лузеров, а потом искать причины и истоки все новых и новых кризисов. Ведь страшны не сами кризисы, а то, что непонятна их природа. Мы вступили в зону глобальной экономической турбулентности.

Я объездил 85 стран и глубоко копнул их системы образования, разговаривая с учителями, чиновниками, депутатами, родителями, таксистами, продавцами и огромным числом людей – как чего-то достигших в жизни, так и разочаровавшихся в ней, и понял: детей надо учить не только тому, что было раньше, в прежние века, и наработано мудрыми предшественниками, но и возможным сценариям будущего, в котором им придется жить.

Вот в последнее время часто пишут, что колебание температуры воздуха даже на полградуса вызывает глобальное потепление климата. Но ведь и активизация мозга на те же полпроцента оказывает влияние на цивилизацию. Она приводит, как выясняется, к увеличению числа детей-индиго, которые запросто решают экономические и технические задачи, считавшиеся ранее безнадежными. Хотя с такими детьми тоже не все так просто.

Удивляются, почему больше не появляются эйнштейны, эдисоны и менделеевы. Ответ прост: потому что нет спроса. Нет спроса на физиков-химиков и на ум «прошлого разлива». Зачем природе опять плодить физиков *на прежнем*

фундаменте? Моя гипотеза заключается в том, что природа начинает плодить компетентных универсалов, так как они для цивилизации полезней и окажутся более живучими, способствуя сохранению вида хомо сапиенс.

Выживут те, кто сумеют приспособиться, а узкие специалисты сначала будут всем казаться несчастными, потом ненужными, а вскоре просто вымрут.

В любом случае, так или иначе, образование больше не останется. Оно уже вышло за пределы, хотя еще не обрело нового формата. Число родителей, ищущих для своих детей альтернативу в образовании, уже достигло 10–15%. Есть мэры городов, передовые страны, инвесторы и спонсоры, которые находятся в ожидании: как только появится достойная и цельная система образования – они тут как тут. Ведь стоило только возникнуть кинофильмам в формате 3D, как о желании ими заниматься заявили сотни кинокомпаний и прокатчиков.

Я каждый раз замороженно смотрю на кадры хроники, когда в Америке подрывают очередное устаревшее здание, которое могло бы еще простоять и прослужить не один десяток лет. Но им его не жалко. У них другие виды на эту территорию. У огромного числа людей тоже

другие виды на ту территорию, которую заняло в умах и судьбах *бэушное* образование, похожее на б/у машины.

Когда я понял, что учителя слабеют, ученики проявляют иждивенчество, родители – инфантилизм, а правительства обессиленно негодуют, стало ясно, что вот он – звездный час.

Почему больше не появляются эйнштейны, Эдисоны и Менделеевы? Нет спроса на физиков-химиков и на ум «прошлого разлива». Природа начинает плодить компетентных универсалов, так как они для цивилизации полезней и окажутся более живучими.

Я даже смирился с медленной эволюцией, если перемены будут происходить с «эстонско-мексиканской» скоростью. Все равно, базовым станет «гипермаркет знаний», на котором будет воздвигаться лет 20–50 система быстро обновляемых знаний – от прежних к современным. И сила обладателей «новых» знаний увеличится в несколько раз, так как таковым

будет социальный заказ от общества и вызовов природы.

Если я что-то не додумал или упустил, то присылаемые мне тысячи сообщений на «гипермаркет знаний» быстро делают апгрейд «нового» знаниевого фундамента. В любом случае чей-то сценарий будущего все равно сбудется. Так почему не этот?

Главное помнить, что Ной построил ковчег до Потопа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Спиваковский В.М. Образовательный взрыв. Киев: Гранд-Экспо, 2011.

Инструменты модернизации российской национальной системы квалификаций

До недавнего времени национальная система квалификаций России (НСК РФ) была жестко задана и формализована, так как отражала особенности плановой экономики страны. Были строго определены условия присвоения квалификаций, их иерархия; документы, которые

подтверждают квалификационный уровень, полученный в результате освоения определенной программы профессионального образования, были едиными для всей страны. В современных условиях жесткие рамки НСК РФ уже не соответствуют требованиям экономики страны, кроме того, устарели сами требования к квалификационным уровням. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. одним из целевых ориентиров развития системы образования к 2012 г. определяет «формирование национальной квалификационной структуры с учетом перспективных требований опережающего развития инновационной экономики и профессиональной мобильности граждан».

Необходимость модернизации НСК РФ вызвана новыми, объективно сложившимися социально-экономическими и политическими условиями развития страны. Шаги по ее модернизации предпринимаются как в сфере труда, так и в сфере образования, и одной из главных задач становится определение требований к результатам обучения как основе квалификации работника.

Среди общемировых тенденций развития профессионального образования,

свойственных и России, в данном контексте важно выделить следующие:

- в условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда и свободно распоряжается своим главным капиталом – квалификацией;
- молодежь должна получить такое базовое профессиональное образование, которое будет позволять ей легко осваивать новые профессии (реализация принципа «обучение в течение всей жизни»).

Переход к рыночной экономике остро отразился на социально-экономическом положении трудящихся граждан, особенно молодежи. В качестве основного механизма, который призван обеспечить их социальную защиту в условиях рыночной экономики, рассматривается компетентностный подход. Он ориентирован на результаты обучения, среди которых важнейшими становятся такие качества работника (его общие компетенции), как мобильность, гибкость, готовность к изменениям, коммуникационные умения при взаимодействии внутри коллектива и с клиентами, высокая ответственность за качество работы.

Методологической основой перехода к компетентностной парадигме профессионального образования в России и одновременно импульсом к продвижению модернизационных процессов в НСК призвана стать Национальная рамка квалификаций (НРК). Она выступает своеобразным регулятором для разработки необходимого нормативного обеспечения. Эта разработка предполагает встречное движение как со стороны представителей рынка труда (разработка профессиональных стандартов, осуществляемая в профессиональных сообществах), так и со стороны образовательной сферы (разработка классификатора образовательных программ; перечня направлений под-



об авторе



В.И. Блинов, руководитель Центра начального, среднего и дополнительного профессионального образования ФИРО, доктор педагогических наук, профессор

готовки, специальностей и профессий; федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования).

НРК Российской Федерации – это рамка описания, позволяющая создавать формулировки квалификаций в едином логическом ключе на девяти различных уровнях. Это документ непрямого действия, он необходим для разработки таких документов, как образовательные стандарты, стандарты профессиональной деятельности, образовательные программы, должностные инструкции и т.п. НРК РФ описывает общие компетенции, сложность и наукоемкость деятельности на разных квалификационных уровнях, позволяя формировать описания профессиональных компетенций. Документ дает возможность установить связь между описаниями квалификаций, применяемыми в сфере труда и в сфере образования.

НРК может использоваться как для разработки описаний результатов профессионального образования, так и для экспертизы программ, учебников, контрольно-измерительных материалов.

В перспективе с помощью НРК РФ можно управлять образовательными технологиями, когда учебные задания создаются с учетом требований к применению знаний и умений студентов по следующим параметрам: самостоятельность, уровень ответственности, сложность деятельности и наукоемкость. Это позволит развить компетентный подход в практике образования, уйти от заданий, ориентированных на простое воспроизведение материала или решение сугубо учебных задач.

Управление системой квалификаций даст возможность существенно пересмотреть требования к формированию условий реализации образовательных программ, включая образовательные технологии, процедуры контроля и оценивания результатов, вопросы формирования материально-технического и кадрового обеспечения.

Должны существенно измениться требования к подготовке кадров профессионального образования. С помощью инструментов описания квалификаций (дескрипторов квалификационных уровней) появляется возможность проектировать требования к квалификации педагогов, отталкиваясь от результатов, обозначенных

в образовательных программах, которые они должны реализовывать.

НРК РФ сопрягается с Общероссийским классификатором образовательных программ (ОКОП), классификатором профессий, отраслевыми квалификационными системами, которые должны разрабатываться или модернизироваться на основе ее требований.

Развитие образования в русле применения технологий, ориентированных на результат, повлечет, скорее всего, существенный рост количества образовательных программ, развитие их вариативности. При этом можно прогнозировать уменьшение количества образовательных стандартов профессионального образования, характер требований которых будет еще более общим даже по сравнению с ФГОС. Образовательная программа, таким образом, становится главной единицей управления образовательным процессом и статистического учета в образовании. Но для успеха осуществления этих процессов (управления и учета) предстоит создать новые инструменты. Одним из таких инструментов является ОКОП.

Действующая российская система классификации в образовании включает три не согласованных между собой классификатора: Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО), Общероссийский классификатор специальностей высшей научной квалификации (ОКСВНК) и Общероссийский классификатор начального профессионального образования (ОКНПО). Предмет классификации – не программы, а квалификации. Программы общего образования и дополнительного образования вообще никак не классифицированы.

Программы дополнительного профессионального образования, например, сегодня мало кому известны, то же произойдет и с программами дополнительного образования школьников при внедрении новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования. Отсюда вытекает задача обеспечения доступности неосновных образовательных программ, так как именно они являются важнейшим материалом для строительства вариативных частей основных образовательных программ. А формирование вариативных частей программ и их ежегодное обновление, в свою оче-

Региональные инновации: миф или «искусство решаемого»

82

В регионах России растет количество инновационных проектов в системе образования. Этот рост обусловлен комплексом причин. Среди них – демократические преобразования, дающие учебным заведениям возможность для эксперимента, повышение

интереса учебных заведений к рефлексии, анализу и развитию собственной деятельности, введение в штат многих колледжей должности заместителя директора по экспериментальной работе. Однако рост числа проектов закономерно ставит вопрос об их эффективности.

Остаются не оцененными вопросы о том, что региональная система образования получает от появления инноваций, насколько реализация проектов решает проблему подготовки квалифицированных кадров для экономики и осуществления региональных программ развития образования. Все это требует анализа практики разработки и внедрения федеральных и региональных проектов.

Сделаем небольшое лингвистическое отступление. Французское «innovation» восходит к латинскому «innovatio». Слово «инновация» иногда трактуется как «новшество», «нововведение», но его значение шире, чем у этих слов. Новшества бывают разные, а инновация, как правило, должна приводить к крупным, серьезным системным изменениям, в частности, в образовании. Древний индоевропейский корень «nov», сохранившийся в латинском, французском и рус-

ском языках, обозначает новый признак (качество), которого раньше не существовало. В слове «новшество» нет положительной оценки изменения, а в слове «инновация» она есть. Инновация делает любую систему более эффективной и имеет (по определению) положительную оценку. Поэтому новшество (нововведение) в сфере образования можно считать инновацией только тогда, когда повышается образовательная эффективность учебного заведения или региона.

Лет 40 назад на крупнейшей европейской конференции физиков (живы были еще корифеи) обсуждался деликатный вопрос: кто и почему был более велик – Ньютон или Эйнштейн? Мнения, конечно, разделились, но большинство сказало: все-таки Ньютон – именно потому, что он владел «искусством решаемого» – умением из множества проблем выбирать ту, которую можно реально решить. Так, Ньютон, математически описав движение планет вокруг Солнца, не стал, открыв физический закон гравитации, пытаться описать теорию тяготения, непонятную до конца и сегодня. Возвращаясь от Ньютона к образовательным инновациям, скажем: каждому региону, каждому учебному заведению нужен выбор той инновации, которая сегодня ему по плечу, которую он реально сможет воплотить. Классики продолжают учить, прислушаемся к ним!

В регионах реализуются сотни международных проектов, большая часть из них – инновационные. К сожалению, информация о международных проектах в образовании не является общедоступ-



об авторе



А. Т. Глазунов,
главный научный сотрудник ФИРО,
доктор педагогических наук,
профессор

ной, результаты проектов мало обсуждаются педагогической общественностью и слабо внедряются. Очевидна необходимость создания единого банка международных проектов, реализуемых в российском образовании. Эта работа, начатая в Федеральном институте развития образования в 2005–2006 гг., не получила развития, а без наличия такого банка неизбежно дублирование.

Инновационное развитие регионального образования основывается на принципах образовательной политики, определенных в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании», на положениях Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. и направлениях деятельности, представленных в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. Решались следующие задачи: изменение содержания и технологии образования, функционирование системы обеспечения качества образования, повышение эффективности управления, развитие экономических механизмов.

Достижение целей инновационного развития образования может происходить только при условиях:

- качественных изменений в самом образовании, системе образования и образовательной среде региона для предоставления возможностей человеку многогранно развиваться;
- заинтересованного и эффективного участия общества в развитии образования;
- учета общественного запроса со стороны различных групп населения;
- соответствия региона тенденциям развития современной России как участника глобальных отношений в мире.

Инновационное развитие регионов опиралось на следующие основные принципы.

1. *Принцип инновационного развития* означает, что сами подходы к инновациям в образовании должны быть продуктивными для системы образования.

Традиционные отраслевые и программные подходы не успевают реагировать на стремительно происходящие изменения в обществе, стране и мире. Осознавая и учитывая современные тенденции развития региона, необходимо уже сегодня проектировать процессы в региональном образовании, адекватные этим изменениям.

2. *Принцип опережающего развития* подразумевает мобильную переориентацию системы образования на подготовку человека, готового оперативно предложить свое участие в жизни общества, отвечая на запросы этого общества и его

рынка труда в условиях интенсивного развития социально-экономических процессов.

3. *Принцип открытости образования* предполагает достижение общественного согласия, на основе которого власть, общество, бизнес, общественные организации и профессиональное педагогическое сообщество принимают на себя обязательства по совместному продвижению инновационных образовательных процессов. Достигнутое об-

щественное согласие позволит выстроить конструктивные взаимовыгодные отношения всех субъектов, что обеспечит необходимые качественные изменения в такой сложной социально-экономической сфере жизни региона, как образование.

4. *Принцип непрерывности образования* обеспечивает возможности человека постоянно развиваться и образовываться вне зависимости от возраста, состояния здоровья и других факторов, способствует гармонизации общественных отношений через справедливое перераспределение знаний как основного капитала человека. Обладание капиталом знаний позволяет человеку эффективно организовывать собственную жизнь и управлять ею, обеспечивает права всех на самореализацию.

5. *Принцип стратегического инвестирования* оказывает прямое влияние на качество создаваемого общественного продукта и его конкурентоспособность.

Непрерывность образования обеспечивает возможности человека постоянно развиваться и образовываться вне зависимости от возраста, состояния здоровья и других факторов, способствует гармонизации общественных отношений через справедливое перераспределение знаний как основного капитала человека.

Главным конкурентным качеством человека становятся его знания и компетенции, социальная и профессиональная мобильность, умение инициировать или поддерживать инновационные технологии производства и управления, прогрессивные процессы социального развития, не только потреблять их, но и активно включаться в их реализацию.

Реализация принципов трудна, круг проблем, стоящих на пути развития регионального образования, имеет комплексный характер, поэтому поставленные задачи можно сгруппировать в комплексы инновационного развития:

- внедрение в систему образования эффективных управленческих и экономических механизмов;
- повышение инвестиционной привлекательности образования;
- развитие единой образовательной среды;
- гарантии доступности и качества образования;
- развитие общественно-гражданских форм управления региональным образованием.

С этих позиций проанализируем практику нескольких российских регионов.

Новосибирская область. Сочетание единой федеральной политики, направленной на повышение качества образования, ориентированного на экономику знаний, с региональными моделями ее реализации позволяет обеспечить интеграцию интересов государства и региона.

Инновационное развитие образования области:

- обеспечивает качественные изменения в самом образовании, системе образования и образовательной среде региона для предоставления возможностей человеку развиваться в соответствии с требованиями современного развития региона;
- создает условия для заинтересованного участия общества в развитии образования;
- учитывает общественный запрос со стороны различных групп населения области;
- способствует эффективному, конкурентоспособному и устойчивому социально-экономическому развитию.

Что весьма важно, инновационное развитие регионального образования осно-

вано на *проектно-программном методе*. Этот метод в Новосибирской области применяется:

1) при создании условий и предпосылок для разработок, максимально эффективного внедрения прогрессивных технологий и механизмов инновационного развития образования в рамках направлений (целевых программ);

2) когда управление осуществляется с учетом результатов образовательной деятельности, приоритетов социально-экономического развития региона, а также необходимости оптимизации финансовых затрат за счет целевого и многоканального финансирования инновационных проектов и создания механизмов реструктуризации бюджетных затрат на основе качественной оценки результатов инновационных проектов.

Как доказал опыт Новосибирской области, применение проектно-программного метода активизирует межотраслевые, сетевые отношения, затрагивая многие региональные и муниципальные организации и учреждения. Это позволяет проводить единую региональную политику в области образования, решать проблему диспропорций в развитии муниципальных систем образования и сформировать единую образовательную среду и единое информационное пространство Новосибирской области.

Применение этого метода дает возможность оценить готовность системы образования к инновационному развитию. В Новосибирской области к разработке образовательного проекта в рамках целевой программы инновационного развития образования предъявляются следующие требования:

- развернутое, включая долгосрочные эффекты, обоснование инновационности проекта с подробным описанием включенности во все направления развития образования и с ориентацией на приоритеты социально-экономического развития территории, оценки эффектов и рисков;
- опора на имеющиеся ресурсы – на сеть образовательных учреждений, кадры, участников образовательного процесса, существующие источники финансирования, информацию;
- обязательная разработка подготовительных мероприятий длительностью в один год («нулевой цикл»), обеспечивающих успешный запуск проекта.

Механизм точечного сетевого внедрения инноваций в области создает условия для стратегического инвестирования и проектирования инновационного развития. Особые условия создаются для реализации принципа открытости образования и общественного участия, который реализуется через инициативное развитие общественно-гражданских форм управления образовательными учреждениями разных уровней, формирование региональной и муниципальных образовательных политик, участие в оценке качества образования.

В области уже действуют организации, реализующие формы общественно-гражданского участия в инновационном развитии образования:

- советы участников образовательного процесса и советы образовательных учреждений;
- советы выпускников образовательных учреждений;
- попечительские советы и фонды образовательных учреждений;
- муниципальные общественные организации и региональная ассоциация учителей и преподавателей;
- региональная ассоциация руководителей образования;
- фонды развития образования в муниципальных образованиях и в Новосибирской области, а также общественная палата, ассоциации работодателей и др.

Самарская область. Именно государственно-общественные структуры управления образованием и определения образовательной политики обеспечивают широкое социальное взаимодействие, развивают сетевое сотрудничество образовательных учреждений разного уровня, типов и видов, их согласованное партнерство с другими объединениями граждан, проживающих или активно осуществляющих свою деятельность на территории Самарской области, где формируется и развивается образовательная среда. Разработаны критерии оценки инновационного развития учреждений региона с учетом отечественного и международного опыта, а также анализа функционирующих экспериментальных моделей в субъектах Российской Федерации.

Индикаторы развития образования в Самарской области систематизированы по следующим группам:

- эффективность управления;
- эффективность сетевого взаимодействия;
- качество образования;
- социально-экономическая эффективность;
- информационная обеспеченность;
- кадровый профессионализм.

В Самарской области при оценке инновационного развития образования отбирался ряд индикаторов. Замечу, что Самарская область доказала эффективность сетевого взаимодействия в образовательных округах. Вообще, сетевое взаимодействие – обязательное условие создания инноваций.

Москва, программа «Рабочие кадры». Обязательным условием достижения качественно нового уровня развития системы профессионального образования

Москвы является выполнение программы по следующим основным направлениям (отметим лишь главные): обеспечение материально-технической и ресурсной оснащенности учреждений профессионального образования, создание условий для инноваци-

онного развития учреждений профессионального образования и повышения качества профессиональной подготовки, развитие государственно-общественной системы управления подготовкой рабочих кадров, обновление нормативно-правовой базы системы профессионального образования.

Реализация данной программы способствовала развитию внутренних ресурсов и резервов профессионального образования Москвы. В частности, весьма высокое (по российским меркам) финансовое обеспечение педагогов и мастеров системы профессионального образования позволило не только закрепить кадры, но и привлечь молодежь из сферы бизнеса, которая принесла с собой новое мышление. В Москве недавно поняли, что нельзя спрашивать качественное образование с педагога, зарплата которого составляет 8–10 тыс. рублей.

Механизм точечного сетевого внедрения инноваций в области создает условия для стратегического инвестирования и проектирования инновационного развития.

Можно привести еще десятки достаточно ярких примеров инноваций, реализуемых учебными заведениями России. Так, школа № 279 Санкт-Петербурга, обучая детей с ограниченными возможностями, применяет обучение в малых группах, индивидуальное обучение, домашнее обучение. Центр дистанционного обучения Санкт-Петербурга координирует дистанционное обучение школ, соединяя его с традиционным обучением, а не изолируя от него! Директор школы А.В. Меньшикова создает виртуальную школу, доступную не только детям-инвалидам, но и учащимся с ограниченными возможностями здоровья, не имеющим статус инвалидов детства. Школа предлагает создать электронные образовательные ресурсы виртуальной школы по всем предметам и для всех ступеней образования. Есть прекрасные инновационные наработки и внедрения в системе переподготовки кадров: в Липецкой области введена модульная программа переподготовки кадров профобразования, учитывающая индивидуальные проблемы каждого педагога, тут ушли от обезлички, а в Республике Марий Эл действует программа «образовательный менеджер», обеспечивающая резерв современных директоров для учебных заведений: учеба идет в основном в проектом и дистантном режимах.

Однако инновации требуют политической и организационной воли региональных руководителей. К примеру, на федеральном и региональном уровнях с тревогой говорят о диспропорции в подготовке рабочих и специалистов с высшим образованием в регионах России. Россия на втором месте в мире (после США) по объемам подготовки людей с высшим образованием на 10 тыс. населения. Да, все говорят, что нет квалифицированных рабочих, но лишь в нескольких регионах России администрация делает конкретные шаги по изменению ситуации на рынке труда. Например, в весьма небольшой и не самой богатой Республике Марий Эл последние 15 лет объемы подготовки специалистов с начальным, со средним и с высшим

профессиональным образованием были если не идеальными, то, по крайней мере, в какой-то степени соответствующими перспективам экономики.

Впрочем, для решения этой проблемы нужна не только политическая воля руководителей. Зачастую в ее отсутствие десятки принципиально важных инноваций внедряются плохо и неумело. Начну с одной из важнейших сегодня – образование автономных и новых бюджетных учреждений образования. Некоторые территории стали внедрять новые юридические формы, не создав нормативы и не обеспокоившись проблемами повышения мотивации коллективов, готовых на практике стать автономными, а главное – не подготовив их к тому, чтобы взять на себя всю ответственность за судьбу учебного заведения. Ведь нужен глубокий и неторопливый план создания автономных учреждений, нередко он существует лишь на бумаге. Другой пример: практи-

Все говорят, что нет квалифицированных рабочих, но лишь в нескольких регионах России администрация делает конкретные шаги по изменению ситуации на рынке труда.

чески повсюду ввели нормативное финансирование профобразования, кое-где стали финансировать учреждения начального и среднего профессионального образования по профилям. Но ведь в строительном колледже, параллельно с отделочниками, часто учат поваров, операторов ЭВМ, требующих совершенно другие (бóльшие или меньшие) суммы на подготовку. Не менее важно и то, в каком регионе посчитали образовательную эффективность норматива, ведь исследования, проведенные ИРПО (Институт развития профессионального образования) и ФИРО в 2002–2006 гг., показали, что между качеством и нормативом есть своеобразные, иногда весьма нелогичные корреляции.

Кто сейчас «мотор» инноваций в регионах? Министерство (управление) образования? Нет, его задача организовывать инновацию, включить «мотор». Но кто крутит педали инновационного велосипеда в регионе? Зачастую реально почти никому это делать. Старые методические службы практически всюду разрушены или их штат сокращен до недееспособного состояния. Есть оптимум штата (в зависимости от числа учебных заведений), ниже которого методической службы

быть не может. Конечно, методические службы должны стать «мотором» региональных инноваций и нового качества их методического сопровождения (качества консалтинга, проектирования). Увы, многое упирается в прозу: сегодня зарплата методиста в среднем меньше зарплаты педагога; идут в методисты энтузиасты, но их мало.

Проведенный выше анализ практики инновационного проектирования вскрыл целый ряд ресурсов в образовании, в частности, показал необходимость использования алгоритма (модели) инновационного развития. Такая модель предусматривает проведение аудита состояния сферы образования в регионе и выбора инновационного проекта в соответствии с программой развития региона, разработку плана реализации инновационного проекта и оценку результатов инновационной деятельности, а также оценку инновационного потенциала педагогических кадров системы.

Систематизация инноваций в регионах и в учебных учреждениях не ведется, поэтому ее созданию необходимо уделить первостепенное внимание. При этом следует аккуратно использовать результаты подобных исследований, выполненных в инновационном менеджменте сферы производства, и применить их к профессиональному образованию, с учетом его особенностей. Вообще, попытки прямого внедрения многих инновационных систем, например системы управления качеством ISO-9000¹, очень редко давали ощутимый результат. Но название ее звучит, конечно, красиво!

Любая инновационная деятельность в регионе должна иметь свою культурно заданную форму, своих субъектов, свои цели, средства и условия осуществления. Установление регионом такой деятельности позволяет выстроить точную систему экспертизы инноваций и, что еще важнее, нормально обучать этой деятельности, ввести ее в структуру педагогического профессионализма. Главное – создание инновационной среды, рождающей отдельных инноваторов и целые их команды.

Такой развитой, культурной формой инновационной деятельности в образовании является проектирование, кото-

рое нельзя свести ни к обновлению (восстановлению полноценного старого), ни к нововведениям (внедрению некоторого новшества). Проведенный анализ проектной деятельности в регионах России, внедряющих инновационные образовательные программы, позволил выявить ряд проблем, стоящих перед всей системой профессионального образования:

- важность создания региональной инфраструктуры инновационной деятельности, включающей службы консалтинга, внедрения и мультипликации инновационных проектов, а также систему их коммерческого использования (понятно, что эффективный проект, являющийся в полном смысле инновационным, может быть охотно куплен многими регионами России или отдельными учебными заведениями);

- необходимость создания системы оценки эффективности инновационных проектов, индикаторов инновационного развития;

- важность создания системы учебы «региональных инноваторов» на уровне региона и в самих учебных заведениях;

- обязательность включения новых экономических механизмов, стимулирующих инновационную деятельность учреждений (например, ни один из инновационных проектов, известных автору, не посвящен ключевым федеральным задачам гибкости и мобильности профессионального образования);

- обязательность общественного участия (не формального!) в реализации и оценке инновационных проектов. Позитивный опыт такого участия имеется, например, в Приволжском федеральном округе и Самарской области;

- необходимость создания регионального банка инновационных проектов образования; при этом в такой банк могут входить проекты, выполненные всеми учреждениями (государственными и негосударственными), находящимися на территории. Инвентаризация всех инновационных наработок может ускорить решение ряда важных задач и создаст дополнительное информационное пространство для всех, кто начинает или продолжает инновационный проект. Отметим также сложности содержания инновационных образовательных

¹ ISO-9000 – серия международных стандартов, описывающих требования к системе менеджмента качества организаций и предприятий (International Organization for Standardization).

проектов, их места и роли в образовательной и инновационной деятельности, отсутствие научно обоснованной классификации образовательных инноваций с характеристикой особенностей их отдельных видов; возрастание уровня сложности для управления инновациями в развитии образования и образовательных реформ в целом.

Решение всех этих проблем возможно при выполнении следующих условий:

1) создание регионального банка образовательных инноваций с целью изучения качественного многообразия и особенностей различных образовательных нововведений, их структуры, тенденций ее изменения; формирования и накопления общей информационной базы данных по региональным инновациям;

2) создание инновационно-образовательной сети учреждений образования;

3) формирование инфраструктуры содействия разработке инновационных образовательных программ (информационных, консультационных и финансовых организаций);

4) реализация независимой экспертизы проектов в сфере образования;

5) формирование инновационной культуры педагогических кадров региона;

6) подготовка квалифицированных педагогических работников в области управления инновационной деятельностью;

7) разработка единых критериев, показателей и методов оценки реализации инновационных образовательных проектов.

Теперь давайте ответим на вопросы, вынесенные в начало этой статьи. Сегод-

ня инновации в образовании – не миф, а реальные механизмы развития ряда регионов, учебных заведений – от школ до вузов. Увы, часто инновационные проекты имитируются, инноваторы не всегда ведают, что творят, какой проект им реально нужен, какие ресурсы необходимы для получения практических результатов от инноваций. А кто посчитал цену разработки и внедрения инновации, а тем более – кто знает (кроме ряда издательств и продвинутых частных фирм) реальную рублевую стоимость инновационного продукта? Это делается весьма редко, в основном в продвинутых вузах! Между тем в целом региональный рынок инновационных продуктов весьма густ. Наверное, самая острая проблема – отсутствие не отдельных подвижников, а команд инноваторов, которыми могут похвастаться лишь редкие регионы. Это не позволяет управлять инновациями (бумаги написать можно, в Интернете есть сотни достойных образцов, но кто внедряет инновации?). Есть ряд достойных журналов, регулярно раскрывающих механизмы инноваций в образовании на разных уровнях, назову лишь два (их больше): «Директор школы» и «Школьные технологии», пытающиеся создать некий банк инноваций.

Подведем итог: модернизация образования не бывает без системных инноваций, обеспеченных грамотными кадрами и умным управлением, нацеленными на перспективу развития именно этого региона, тех проблем, которые сегодня актуальны, а завтра будут решены.

Как найти свою будущую профессию в Интернете

Интернет-ресурсы являются незаменимым средством профессиональной ориентации молодежи, если содержат надежные методы психологической диагностики, полезные статьи и ссылки, достоверную информацию о профессиях и путях ее получения.

К сожалению, и в этой сфере хватает профанации и мошенничества. Оказалось, что устаревшие методики – это не самая большая проблема. Некоторые «профориентационные» сайты взяли на вооружение уже обкатанные схемы бесконечного вымогательства с помощью смс-сообщений. Логика проста – если уж человек заплатил за первый шаг, то любопытство и нежелание терять деньги подтолкнут его к дальнейшим действиям. В лучшем случае после серии разорительных эсмэсок можно получить банальные рекомендации на тему «могу–хочу–надо».

Есть и более оригинальные предложения – некая дама из Питера готова помочь любому выбрать профессию по почерку всего за 50 тыс. рублей. Но мы не будем делать рекламу этим сайтам, а остановимся на наиболее ценных, на наш взгляд, ресурсах, которые объединяет направленность на помощь детям и взрослым и достойное содержание: полезная и достоверная информация, надежные методики и методические материалы, возможность бесплатно пройти тестирование в режиме онлайн или записаться на консультацию, наличие справочно-информационной базы сайта (каталога профессий, базы данных учреждений профессионального образования), дополнительные возможности

(видео, флэш-технологии), удобство навигации, интерфейс, дизайн.

1. Сайт <http://www.job.ru> «Всё о работе. Вакансии и резюме, аналитика, кадровые агентства» – профессиональный ресурс для подбора сотрудников по всем регионам России, странам СНГ и Балтии и поиска работы по 37 отраслям.

Раздел «Соискателю» знакомит с новостями государственной политики в области труда и занятости, успешным опытом профессионального старта, получения профессии.

В разделе «Работодателю» рассматриваются вопросы корпоративной культуры, мотивации и оплаты труда, подбора, обучения и развития персонала.

В разделе «Кадровые агентства» размещен каталог российских кадровых агентств.

В разделе «Образование» представлена обширная база данных учреждений профессионального образования.

Сайт имеет интуитивно понятный интерфейс, удобную навигацию, стильный дизайн, развернутую и продуманную систему ссылок.

2. Сайт <http://www.csta.mosuzedu.ru> Центра социально-трудовой адаптации и профориентации «Академический» Юго-Западного окружного управления Департамента образования г. Москвы адресован детям и подросткам, их родителям, а также специалистам образовательных учреждений, занимающимся профориентационной работой. Центр реализует программы психолого-педагогической и социальной направленности, социально-психологической и трудовой адаптации и военно-патриотического воспитания молодежи, профессиональной ориентации и профессионального самоопределе-



об авторе



Г.В. Резапкина, старший научный сотрудник Центра развития психологии образования ФИРО, Центра практической психологии образования АСОУ, методист Городского центра профориентации Департамента образования г. Москвы

ния. ЦСТАиПО «Академический» развивает традиции профессиональных проб в рамках курсов «Технология», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Информатика», «Экономика», «Черчение», «Информационные технологии», а также изучение основ делопроизводства, экономики, менеджмента и бухгалтерского учета и др. Все эти направления отражены на главной странице сайта.

Раздел «Методики» содержит программы, методические пособия, статьи по широкому спектру проблем воспитания, обучения, психологического развития детей и подростков и предназначен педагогам, психологам, а также родителям.

В разделе «Деятельность» можно ознакомиться с нормативными документами, планами и программами психолого-педагогического сопровождения профориентации учащихся I–XI классов.

Специалисты Центра оказывают психолого-педагогическую помощь детям, подросткам и молодежи 10–18 лет, их родителям, педагогам общеобразовательных учреждений по широкому спектру психолого-педагогических проблем. Все занятия проводятся бесплатно.

Сайт имеет интуитивно понятный интерфейс и простую навигацию.

3. Официальный сайт Департамента труда и занятости г. Москвы <http://www.labor.ru> содержит информацию, необходимую для содействия в трудоустройстве и подборе персонала: рекомендации по выбору и смене профессии, поиску работы, анонсы городских и окружных мероприятий, проводимых органами труда и занятости г. Москвы.

На сайте можно узнать адреса центров Москвы, предоставляющих гражданам информацию о рынке труда, востребованных профессиях и специальностях, возможностях карьерного роста.

В разделе «Пресса о рынке труда» размещены большая подборка интересных статей по трудоустройству и подбору персонала, дайджест специализированных газет и журналов, а также аннотированный каталог книг, посвященных вопросам труда и занятости.

Особый интерес представляет информация о профессиях, пользующихся спросом на рынке труда Москвы (по данным городского банка вакансий).

Сайт снабжен развернутой и продуманной системой полезных ссылок, име-

ет стильный дизайн, интуитивно понятный интерфейс и удобную навигацию.

4. На сайте <http://www.iacedu.ru> Информационно-аналитического центра (ИАЦ) Департамента образования г. Москвы, осуществляющего информационно-аналитическую и технологическую поддержку развития системы образования города, представлены инновационные образовательные проекты, среди которых особое место занимает профессиональная ориентация школьников. Этим вопросом занимается структурное подразделение ИАЦ – Городской ресурсный центр. Заочно познакомиться с его работой можно с помощью программы «Виртуальная экскурсия по Центру».

На сайте можно пройти психологическую диагностику с помощью системы психологического тестирования и профессионального самоопределения, а также записаться на консультацию.

Раздел «Мероприятия» рассказывает о семинарах, днях открытых дверей, городских днях профориентации, программах профориентационной работы с учащимися, работе окружных и районных центров профориентации.

Раздел «Об учебном центре» информирует о подготовке педагогических и управленческих кадров в рамках повышения квалификации работников образования г. Москвы.

На сайте действует продуманная система баннеров и ссылок на другие Интернет-ресурсы, в том числе «Все колледжи Москвы», «Профессиональное образование», «Вузы Москвы».

Сайт имеет интуитивно понятный интерфейс, удобную навигацию, стильный дизайн.

5. Сайт <http://www.metodkabi.net.ru> «Методический кабинет профориентации» психолога-профконсультанта Галины Резапкиной посвящен проблемам профессионального и личностного самоопределения и адресован подросткам, стоящим перед выбором профессии, их родителям, педагогам и психологам.

Раздел «Профессиональное самоопределение» содержит рекомендации для подростков, стоящих перед выбором профессии; батарею из десяти современных профориентационных методик.

Информацию о профессиях можно уточнить в «Словаре профессий», а на

странице «Образование и карьера» можно узнать адреса и телефоны учреждений начального, среднего и высшего образования Москвы и Московской области.

В разделе «Предпрофильная подготовка» учащиеся могут увидеть фрагменты видеокурса «Время выбирать профессию».

Для классных руководителей и школьных психологов в этом же разделе размещены сценарии «Уроков самоопределения» (система классных часов для учащихся V–IX классов), «Технология комплектование профильных классов», программа предпрофильной подготовки для учащихся VIII–IX классов «Психология и выбор профессии».

Раздел «Обучение методам профориентационной работы» информирует о семинарах для специалистов по профориентационной работе с молодежью.

В разделе «Видео, статьи, рецензии» размещены видеотрекеры авторских семинаров по профориентации, а также статьи, рецензии и фрагменты из книг Галины Резапкиной, посвященных вопросам психологии образования.

На сайте действует система обратной связи (раздел «Отзывы и предложения»).

Сайт имеет развернутую и продуманную систему перекрестных ссылок, удобную навигацию, интуитивно понятный интерфейс с использованием флэш-технологий.

6. Портал профориентации «Моя профессия» Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан <http://www.myprof.ru> создан, чтобы помочь сегодняшним школьникам определиться с выбором профессии: найти информацию о профессиях и способах овладения ими, получить консультацию специалистов и задать вопросы профессионалам.

Справочно-информационный блок сайта представлен разделами «Новости» и «Профессии», содержащими интересные видеоматериалы и каталог профессий с их подробным описанием.

В разделе «Учеба» даны адреса учреждений начального и среднего профессионального обучения с картами и ссылками на их Интернет-страницы, где можно найти более подробную информацию (контакты, список специальностей и профессий), познакомиться с жизнью этих учебных заведений.

В разделе «Статьи» размещена большая подборка статей, информирующих о наиболее востребованных профессиях региона, организациях и предприятиях республики, профессионалах.

Консультационно-диагностический блок представлен разделом «Тесты»; содержащиеся в нем десять надежных методик позволяют уточнить свои профессиональные интересы, склонности и личностные особенности. В этом же разделе можно найти адреса и телефоны всех республиканских центров профориентации, где молодые люди могут получить квалифицированную консультацию по выбору профессии и трудоустройству.

В разделе «Консультации» молодые люди, а также специалисты по профориентации и трудоустройству молодежи найдут качественные методические материалы в виде буклетов по темам «Кто ищет, тот найдет», «Как оказать себе психологическую поддержку», «Как составить персональное резюме», «Собеседование с работодателем», «Как сохранить работу и не быть уволенным», «Стратегия выбора профессии», «Что надо знать о тестировании», «Формула успеха».

На портале действует форум, где активно обсуждаются вопросы, связанные с выбором и получением профессии. Портал имеет интуитивно понятный интерфейс, удобную навигацию, продуманную систему ссылок и запоминающийся, привлекающий внимание дизайн.

7. Сайт <http://www.profcareer.ru> (Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии») адресован школьникам, абитуриентам, студентам и молодым специалистам, озабоченным вопросами будущего трудоустройства и карьерного роста.

Раздел «Публикации» содержит статьи сотрудников Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии», а также перепечатки статей о карьере и трудоустройстве с других сайтов.

В разделе «Профессии и вузы» можно узнать адреса, телефоны и ссылки на сайты вузов Москвы, прочитать «Энциклопедию профессий» – краткие структурированные описания современных профессий со ссылками на более подробные описания, а также ознакомиться с прогнозом их перспектив на рынке труда.

Консультационно-диагностический блок представлен четырьмя тестами, которые можно бесплатно и без регистра-

ции пройти в режиме онлайн, получив некоторое представление о своих личностных особенностях и стратегиях поведения в различных жизненных ситуациях, а также ссылками на сайт Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии».

Сайт предлагает большой спектр платных услуг, включающий психологическое, семейное, карьерное и профориентационное консультирование, помощь в трудоустройстве, тренинги по развитию различных компетенций для студентов и специалистов.

Сайт имеет интуитивно понятный интерфейс, удобную навигацию, стильный дизайн.

8. Портал профессионального образования Москвы <http://profedu.ru> адресован старшеклассникам и выпускникам школ.

Раздел «Новости» содержит анонсы конкурсов, образовательных форумов, ярмарок вакансий, дней открытых дверей и других событий, связанных с профориентацией и трудоустройством молодежи, а также аналитические материалы и обзор электронных и печатных СМИ.

В разделе «Страна колледж» размещена информационно-поисковая система, позволяющая найти подходящие учебное заведение по территориальному или отраслевому принципу, по профессии или специальности.

Более наглядное представление об этих профессиях можно получить, рассмотрев «Лица студентов» (отзывы учащихся о своей учебе и будущей профессии) или побывав на «Производственной практике» (работа студентов на предприятиях Москвы в рассказах и фотографиях).

«В помощь преподавателю» создана Единая система дистанционного профессионального обучения (ЕСДО) – виртуальная образовательная среда для колледжей Москвы. В ней содержится более 80 учебных мультимедиа-курсов для начального и среднего профессионального образования, которые можно использовать как в очном учебном процессе, так и для самостоятельной работы учащихся вне образовательного учреждения. Используя базу мультимедиа-курсов и инструментарий ЕСДО, преподаватели СПО и НПО могут организовывать и проводить в виртуальной среде индивидуальные и групповые учебные занятия, семинары, «круглые столы», конференции.

В разделе «Абитуриенту» выпускники могут познакомиться с правилами поступления в учреждения СПО, узнать об интересующих их профессиях и специальностях «из первых рук» – у людей, достигших профессионального успеха, пройти экспресс-тестирование по одной, причем морально устаревшей методике.

Раздел «Трудоустройство» рассказывает о наиболее востребованных в Москве профессиях. Поисковая система позволяет искать вакансии по заданным параметрам на сайтах, посвященных работе и карьере.

Раздел «Профориентация» анонсирует работу Центра профессиональной ориентации молодежи, специалисты которого проводят бесплатные групповые и индивидуальные психологические консультации, в том числе компьютерное тестирование, на основании которого даются психологический портрет человека и рекомендации по выбору профессии или специальности.

Виртуальный «Музей профессионального образования» знакомит с прошлым, настоящим и будущим профессий. Увлекательное содержание в сочетании с прекрасным оформлением и интересной флэш-анимацией делает этот проект уникальным ресурсом профессионального образования Москвы.

Портал имеет интуитивно понятный интерфейс, удобную навигацию, продуманную систему ссылок, изысканный дизайн.

9. Сайт <http://www.proftime.edu.ru> «Время выбрать профессию» Московского психолого-социального института адресован молодым людям, которые не хотят ошибиться с выбором профессии, и взрослым – родителям, педагогам, психологам, работодателям, которые стараются им в этом помочь.

Раздел «Как выбрать профессию» содержит общие рекомендации по правильному выбору профессии, методику экспресс-диагностики «Матрица выбора профессии» с описанием двухсот профессий, видео «Право на ошибку».

В разделе «Слагаемые успеха» изложена стратегия выбора профессии, которую сопровождает самодиагностика по шести надежным методикам, позволяющим пользователям уточнить свои профессиональные интересы, склонности и личностные особенности, видео «Стратегия выбора профессии».

Раздел «Образование и карьера» рассказывает о современном рынке труда, уровнях профессионального образования и путях получения профессии, видео «Пути получения профессии».

Раздел «Методическое обеспечение» предназначен специалистам в области профессиональной ориентации молодежи и содержит анонсы семинаров и конференций по профориентации, а также методические материалы (программы, тренинги, рекомендации).

В разделе «События и люди» представлена информация о мероприятиях, посвященных профориентационной работе с молодежью, а также о людях, внесших значительный вклад в теорию и практику профориентационной работы.

На сайте предусмотрена регистрация, которая позволяет пройти тесты, получить результаты и сохранить их в «личном кабинете», а также дает возможность создания региональных страниц и прохождения мониторинга профессиональных планов и ценностей подростков.

Сайт имеет продуманную систему перекрестных ссылок, удобную навигацию, интуитивно понятный интерфейс и стильный дизайн с использованием флэш-технологий.

10. Сайт <http://www.psykonvoy.ru> Центра социально-трудовой адаптации и профориентации «Гагаринский» Юго-Западного окружного управления Департамента образования г. Москвы адресован специалистам образовательных учреждений, занимающимся профориентационной работой, подросткам и их родителям. Сайт информирует об услугах, которые оказывают специалисты Центра; это профориентация и психологическая помощь, дополнительное образование и трудоустройство школьников, психологическая подготовка к поступлению в вуз.

Разделы «Психология», «Профориентация» и «Медицина» информируют о направлениях работы различных отделов Центра (психологическая диагностика, тренинги и групповые коррекционно-развивающие игры, индивидуальные психологические консультации для детей и родителей, помощь в выборе профессии) и специалистах Центра.

В разделе «Дополнительное образование» представлены программы, направленные на личностное развитие, укреп-

ление здоровья и профессиональное самоопределение детей и подростков; формирование общей культуры. Занятия в объединениях дополнительного образования знакомят детей и подростков с различными профессиональными сферами, помогают выявить свои личные возможности и определиться в выборе профессии, получить основы профессиональных знаний.

Раздел «Мероприятия» знакомит с городскими и окружными мероприятиями, посвященными профориентации и трудоустройству молодежи (дни профориентации, ярмарки вакансий, дни открытых дверей, конференции, конкурсы, семинары).

Сайт имеет удобную навигацию и развернутую систему полезных ссылок, интуитивно понятный интерфейс, запоминающийся дизайн.

11. Сайт <http://www.shkolniki.ru> столичного центра профориентации «Разумный выбор» адресован старшеклассникам, стоящим перед выбором профессии, и специалистам, работающим с подростками. Он информирует о содержании работы Центра (определение профессиональной пригодности; подбор учебных заведений для обучения; формирование профессиональной готовности к поступлению в учебное заведение), методах работы (индивидуальное и групповое, бланковое и компьютерное тестирование; тренинги личностного роста). Все услуги специалисты Центра оказывают бесплатно. На сайте представлен обширный материал по вопросам, связанным со столичным образованием.

Раздел «Школы Москвы» содержит информацию об адресах и телефонах школ Москвы; рассказывает о новостях столичного образования. Здесь представлены тексты всех нормативных документов, регламентирующих работу образовательных учреждений, а также аннотации учебных пособий для учащихся I–XI классов по всем образовательным областям.

В разделе «Вузы Москвы» приводятся рейтинг московских вузов и рекомендации по выбору учреждения профессионального образования; здесь можно прочитать новости.

Раздел «Профессии» знакомит старшеклассников с содержанием, профессионально важными качествами и медицинскими противопоказаниями профессий

по алфавитному указателю и по классификации Е.А. Климова.

В разделе «Призывнику» даны информация о призыве на военную службу, освобождении и отсрочках, адреса и телефоны вузов Москвы, в которых есть военные кафедры, а также рекомендации призывнику.

Уникален раздел «Результаты школьного тестирования», который знакомит школьников с результатами пройденных в школе тестов. Для этого необходимо ввести «Номер школы» и индивидуальный пароль, выдаваемый при тестировании. По итогам тестирования учащиеся получают обзор востребованных современным рынком труда профессий, а также определение их личной направленности на конкретную группу профессий.

Сайт имеет интуитивно понятный интерфейс, удобную навигацию, лаконичный стильный дизайн.

12. Сайт <http://www.profivbor.ru> «Электронный музей профессий» – проект Центра социально-трудовой адаптации и профориентации «Гагаринский» Юго-Западного окружного управления Департамента образования г. Москвы, адресованный прежде всего учащимся VIII–XI классов.

Справочно-информационный блок представлен разделами «Каталог профессий» (большой алфавитный список профессий с их описаниями), «Статьи о профессиях», «Профессиональные праздники», «Детский взгляд на профессию» (рефераты, рисунки и фотографии).

Диагностический блок составляют разделы «Анкета по трудоустройству», «Профориентационное тестирование 8-х и 10-х классов», «Профориентационное тестирование 9-х и 11-х классов». На сайте предусмотрена регистрация, которая дает возможность пройти тесты, получить результаты и сохранить их в «личном кабинете», а также вести статистику посещений и выполнения тестов. К сожалению, выбор методик ограничен и одинаков для всех возрастных групп, а методики даны без указания авторства.

В разделе «Навигация» предусмотрена возможность найти профессию по заданным критериям, предлагать темы для обсуждения и размещать свои материалы.

На сайте действует форум, где можно задать вопрос психологу и юристу и получить квалифицированный ответ.

Сайт имеет удобную навигацию, интуитивно понятный интерфейс и стильный дизайн.

13. Сайт <http://www.profcenter.mosuzedu.ru> Центра социально-трудовой адаптации и профориентации «Ясенево» Юго-Западного окружного управления Департамента образования г. Москвы адресован специалистам образовательных учреждений, занимающимся профориентационной работой, детям и подросткам в возрасте от 10 до 18 лет и их родителям.

Основная задача сайта – информирование о деятельности Центра (социально-трудовая адаптация и профориентация, психологическое сопровождение и коррекционно-развивающая деятельность, обучение по 12 прикладным дисциплинам, которые ведут квалифицированные преподаватели).

Специалисты Центра оказывают бесплатную психолого-педагогическую помощь подросткам, испытывающим трудности в личном и профессиональном самоопределении (в форме индивидуальных и групповых консультаций, игр и тренингов), а также их родителям.

Раздел «Новости» информирует о мероприятиях, проводимых специалистами Центра.

Сайт имеет удобную навигацию, интуитивно понятный интерфейс и выразительный дизайн с использованием флэш-технологий.

14. Общероссийская информационно-справочная система «Абитуриент» <http://www.urc.ac.ru/abiturient/index.html> предназначена для поступающих в вузы и школы России. Основной задачей сайта является помощь в профессиональном самоопределении учащегося и выборе подходящего образовательного учреждения. Решению этой задачи посвящены и отдельные разделы сайта.

В разделе «Самоанализ» содержатся общие правила выбора профессии и диагностический блок, включающий в себя онлайн-тесты по выявлению подходящего типа профессии, особенностей темперамента, определению потребности в достижениях. Для прохождения тестирования и получения результатов регистрация не нужна.

Раздел «Выбор специальности» включает в себя единую базу специальностей, по которым ведется обучение в российских вузах.

В разделе «Как подготовиться» учащиеся найдут общие рекомендации по подготовке к вступительным экзаменам в вузы.

Информация о вопросах поиска работы, состоянии рынка труда и трудоустройстве после окончания высшего учебного заведения размещена в разделе «Перспективы трудоустройства».

Сайт имеет систему перекрестных ссылок и удобную навигацию, что значительно сокращает время поиска необходимой информации.

15. Городской портал профессиональной ориентации г. Москвы <http://profcenter.educom.ru> является основой для создания единого информационно-технологического пространства профориентационной работы в столице. Он содержит информацию о Городском центре профессиональной ориентации, проведенных им мероприятиях, ближайших и перспективных планах работы центра с возможностью записи на интересующие мероприятия, которые рассчитаны на специалистов, занимающихся вопросами профессиональной ориентации, школьников и студентов. Все мероприятия данного центра (занятия, игры, тренинги, профориентационное тестирование) проводятся бесплатно, по предварительной записи.

В разделе «Школьникам» размещена актуальная база высших и средних профессиональных учебных заведений Москвы, статьи о наиболее востребованных и популярных профессиях московского региона.

Раздел «Студентам» поможет учащимся средних специальных и высших профессиональных учебных заведений узнать о тонкостях трудоустройства, найти материалы, книги, статьи о профессиональном самоопределении, познакомиться с требованиями рынка труда Москвы, найти вакансию.

В разделе «Родителям» размещена информация о мероприятиях, посвященных профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению молодежи.

Раздел «Специалистам» содержит информацию о методических семинарах, «круглых столах» и конференциях, посвященных вопросам методического обеспечения профориентационной работы в образовательном учреждении и электронную библиотеку по профессиональной ориентации.

16. Сайт «Образование и карьера» <http://www.start4you.ru> – информационно-справочный ресурс для выпускников школ и студентов. Здесь размещены актуальные вакансии и рекомендации по выбору профессии и образовательного учреждения, поиску работы.

Раздел «ЕГЭ» включает в себя информацию о едином экзамене, нормативные документы, демонстрационные варианты ЕГЭ по предметам общеобразовательного цикла. Пройти тест можно после регистрации.

В разделе «Тесты» представлены группы методик, разделенные по сферам диагностики: знание ИТ-технологий, иностранных языков, тесты для школьников и студентов, направленные на проверку знаний предметов общеобразовательного цикла. Ссылки, обещающие психологическую диагностику, ведут на сайт «Гуманитарные технологии».

Раздел «Конкурсы» содержит информацию о молодежных конкурсах, организованных как командой сайта «Образование и карьера», так и партнерами. Чтобы принять участие в конкурсах, необходимо зарегистрироваться.

В разделе «Статьи» представлены интересные рубрики, в том числе: «Тема дня» (актуальные новости образования), «Звездный старт» (истории успеха известных людей), «Пропуск в профессию» (анонсы экскурсий на предприятия г. Москвы, бизнес-идеи), «Наши победители» (доска почета победителей курсов сайта).

Раздел «Секреты профессии» содержит оригинальные статьи о профессиях, написанные по единой и удобной схеме: особенности профессии, перспективы карьерного развития, образовательные учреждения Москвы, а также краткое резюме от представителей каждой сферы.

Раздел «Обучение» интересен поисковой системой, позволяющей найти информацию об интересующих московских вузах, организациях, занимающихся дополнительным образованием.

Раздел «Карьера» включает в себя информацию о различных профессиях, программах стажировок в российских и зарубежных компаниях, вакансии для молодежи.

На сайте имеется форум, на котором активно обсуждаются вопросы выбора профессии и путей их получения.

Сайт имеет удобную навигацию и стильный дизайн.

17. Цель портала «Ваше рабочее место» <http://www.rabochee-mesto.com> – помощь в выборе профессии. Разработчики сайта оригинально решают задачу знакомства школьников с профессиями. Каждый специалист может рассказать о своей профессии по установленной схеме. Для этого пользователю необходимо зарегистрироваться и заполнить форму из 14 универсальных вопросов, в том числе название профессии, должностные обязанности, необходимое образование, примерная заработная плата, условия труда, возможности развития и пр. Таким образом создается универсальная база данных о профессиях, которая пополняется ежедневно. Сейчас на портале можно найти информацию о 300 профессиях.

18. «Учеба.ру» <http://www.uceba.ru> является крупнейшим образовательным сайтом, который входит в структуру издательского дома «Работа для Вас» и адресован абитуриентам, студентам колледжей и вузов, специалистам, заинтересованным в получении второго высшего образования.

Раздел «Вузы» содержит базу данных московских вузов, классифицированных по различным признакам (государственные и негосударственные, направление обучения, стоимость, проходной балл), что значительно облегчает поиск подходящего вуза. Здесь же представлены рейтинг вузов, рекомендации по их выбору, информация о днях открытых дверей.

В разделе «Курсы» содержится информация о выборе курсов различной направленности.

Раздел «Репетиторы» дает возможность поиска нужного специалиста по классификатору (статьи с рекомендациями по выбору профессионального педагога и учебных курсов).

В разделе «ЕГЭ» представлены демонстрационные материалы по ГИА (Государственной итоговой аттестации) и ЕГЭ.

Раздел «Школы» содержит рекомендации по выбору школы, профиля обучения, а также базу сочинений и рефератов.

В разделе «Колледжи» учащиеся смогут выбрать подходящий колледж, познакомиться с рейтингами и специальностями

учреждений среднего профессионального образования, узнать о днях открытых дверей.

Раздел «Детский сад» предназначен родителям и содержит советы по выбору дошкольного образовательного учреждения для детей.

Раздел «Образование за рубежом» содержит рейтинги вузов и бизнес-школ, новости бизнес-образования.

В разделе «Олимпиады» школьники смогут познакомиться с календарем олимпиад по общеобразовательным предметам, а также узнать об условиях участия.

Раздел «Профессии» включает в себя обширный выбор статей по вопросам профессионального самоопределения, описание различных сфер деятельности человека. В разделе приводятся перечень популярных профессий, рейтинги перспективных и востребованных профессий.

В разделе «Специальности» размещены статьи по вопросам выбора специальности, обзор специальностей московских колледжей и вузов.

На сайте активно работает форум, на котором обсуждаются вопросы выбора образовательного учреждения, программ обучения.

Сайт имеет простую и понятную структуру, удобный интерфейс.

Формат журнальной статьи не позволяет рассказать обо всех сайтах профориентационной направленности. Значительное место в статье уделено московским сайтам, потому что они попали в разряд самых посещаемых. Возможно, свою роль сыграло и то, что три года назад профориентационная работа была признана приоритетным направлением в работе столичного образования.

Информация, полученная на описанных сайтах, может представлять интерес как для частных лиц, нуждающихся в квалифицированной профориентационной помощи, так и для специалистов, работающих в образовательных учреждениях, центрах профориентации и службе занятости, так как позволяет сориентироваться в потоке неравноценной информации.

Данная информация актуальна на июнь 2011 г.

Принцип симфонии в системе образования (психолого-педагогическое эссе)

Сейте разумное, доброе, вечное...

Н.А. Некрасов

ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Святитель Николай Сербский писал, что существует четыре основных импульса, движущих людьми: личное благосостояние и собственные удовольствия; семейные и кровные узы; общественные законы; совесть и чувство присутствия Живого Бога. Четвертый импульс – это первая линия обороны; если человек не удерживает бастионы совести, он отступает на вторую линию – пытается защититься общественными законами; не удержав вторую, отступает на третью, и так – до последней. Именно в такой последовательности происходит деградация человека, деградация и гибель, ибо и последнюю линию обороны теряет человек, приходя в состояние одиночества, уныния, потери смысла жизни, тупого безразличия и полного отчаяния.

На наших глазах за последние годы стремительно изменился духовно-психологический климат общества. Кардинально меняется содержание внутренней жизни современного человека, балансирующего на грани «последней линии обороны». Одним из безусловных вызовов нашего времени является *необходимость прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы культивирования человеческого в человеке*. Эта задача прямо связана с преодолением

отчужденности, дезориентированности или опустошенности отдельной человеческой жизни.

У общества нет иного пути исторического развития: либо воспроизводство основ гражданской и нравственной солидарности людей, либо сползание к гуманитарной катастрофе. В. Франкл так прокомментировал проблему: «Несмотря на нашу веру в потенциал человека, мы не должны закрывать глаза на то, что человеческие люди являются и, быть может, всегда будут оставаться меньшинством. Но именно поэтому каждый из нас чувствует вызов присоединиться к этому меньшинству. Дела плохи. Но они станут еще хуже, если мы не будем делать все, что в наших силах, чтобы улучшить их» [2, с. 667].

В настоящее время уже вполне очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от тех способностей и качеств человека, которые формируются в образовании. Современное педагогическое сообщество стоит на перепутье: либо пребывать в позиции наблюдателя и комментатора (а по сути «заложника») насущных проблем социальной и культурной жизни; либо искать и претворять формы осмысленного и деятельного ответа на вызовы XXI в.

В историческом опыте человечества сложились вполне определенные мировоззренческие ориентации и связанные с ними педагогические убеждения. При-



об авторе



А.В. Шувалов, практический психолог, руководитель психолого-логопедического отдела ГОУ Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово», руководитель московской сетевой экспериментальной площадки по теме «Антропологическая модель психологического здоровья и условия ее реализации в образовательных учреждениях», кандидат психологических наук

менительно к современному отечественному образованию можно выделить три типа центрации педагогической мысли: технократический, гуманистический и антропологический. Они существенно различаются своими исходными положениями и могут быть описаны как базовые образовательные модели. Каждая из них является источником устойчивых эталонных оснований, в соответствии с которыми образование строит свою повседневную практику. Вместе они оказывают ощутимое влияние на архитектуру всей системы образования, формируют ее облик и стратегический ресурс.

Технократическая модель является передовой версией классической «знаниево-просветительской» модели образования. Она преимущественно полагается на силу человеческого разума и веру в научно-технический прогресс, оперирует принципом научной обоснованности и достоверности излагаемых знаний, рассматривает технику и технологию в качестве основных факторов всестороннего развития и регулирования жизни.

В основу технократической модели положен компетентностный подход, который представляет собой попытку перехода от схоластичного преподавания разрозненных дисциплин к созданию условий для их комплексного освоения учениками. Акцент в обучении переносится с репродуктивной деятельности (деятельности по заданному шаблону) на продуктивную, которая помимо стандартного набора знаний, умений и навыков предполагает способность их активного применения в разнообразных проблемных ситуациях. В практику обучения внедряются элементы исследовательской и проектной деятельности. Особое значение придается

формированию межпредметных знаний, общеучебных умений и навыков (так называемых ключевых компетентностей) в качестве основ развития ребенка как *субъекта деятельности*.

В рамках технократической модели цель образования – *помочь подрастающему человеку сориентироваться в сложных условиях окружающего мира и научиться продуктивно взаимодействовать с ними*. Образовательная практика сосредоточена на формировании учащихся «функционального Я».

Гуманистическая педагогика проповедует отношение к каждому конкретному ребенку как к носителю уникальной индивидуальной сущности. Она тяготеет к так называемому «свободному воспитанию» и «недирективному обучению», настраивает на партнерский стиль взаимодействия старших и младших.

Ориентирами данного подхода можно считать профессионализацию и последующую адаптацию человека к различным условиям жизни. Для обозначения полагаемого эталона образования можно использовать латинское словосочетание «*homo faber*» – «*мастеровитый человек*», освоивший определенную профессиональную нишу и крепко вставший на ноги.

Гуманистическая модель утверждает приоритет развития *индивидуальности* над обучением. Эффективность образования оценивается уже не количеством и качеством усвоенного материала, а происходящими в учениках позитивными изменениями, которые описываются такими понятиями, как идентичность¹, Я-концепция², автономия³. При этом знания, умения и навыки (компетенции) воспринимаются не только как цель обучения, но и как средства развития и творческой реализации учащихся.

Гуманистическая педагогика проповедует отношение к каждому конкретному ребенку как к самоценности – носителю уникальной индивидуальной сущности. В практической части она тяготеет к так называемому «свободному воспитанию»

¹ Переживание человеком определенности, подлинности и постоянства своего Я; вдохновляющее и придающее жизненные силы чувство тождественности самому себе: «Это и есть настоящий Я!»

² Субъективный «образ Я», сопряженный с самооценкой; выступает как установка по отношению к самому себе и как основа взаимодействия с другими людьми.

³ Самополагание в отношении жизненных планов и задач, готовность и способность действовать на основе постоянного самоопределения.

⁴ От фр. *egalite* – равенство.

и «недирективному обучению», настраивает на эгалитарный⁴ тип отношений в образовательной общности и на партнерский стиль взаимодействия старших и младших. Задача педагога состоит в том, чтобы, не стесняя развитие детей формальными требованиями и ограничениями, постараться помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих людей, не только крепко встать на ноги, но и пойти по жизни своим путем.

Образование ориентируется на вариативность учебных программ и реализацию индивидуальных образовательных траекторий. Педагогический процесс богат импровизациями. Здесь не может быть однозначной и непререкаемой истины, она всегда субъективна и множественна. В обучении особое значение придается самоопределению и сопутствующему опыту переживаний: от первичной осведомленности до формирования своей точки зрения, от прояснения природы вещей до определения субъективно значимых ценностей, от непосредственного эмоционального отклика до созидания смысла собственных действий. Так в процессе учебной деятельности познание преобразуется в самопознание, постепенно вынашиваются и оформляются устремления самих учащихся. Таким образом, выражаясь словами Г. Гессе, они получают возможность наряду с внешней судьбой обрести судьбу внутреннюю, более сущностную, не случайную.

С позиций гуманистической концепции цель образования – *помочь человеку встретиться с собой (обрести себя), определиться в своих главных устремлениях и отличиться в их реализации*. Приоритетом образовательной практики является возвращение и культивирование у ребенка его Я. Кульминацией данного подхода принято считать *самоактуализацию* человека. Для обозначения эталонного результата образования точнее

всего подходит латинское определение «*homo liber*» – «свободный (самобытный) человек», идущий по жизни своим путем и преуспевающий на этом пути.

В основу **антропологической модели** образования положена идея возможности и необходимости обретения человеком полноты собственной реальности, которая отнюдь не сводится к суверенитету и гегемонии Я [4]. Человек здесь предстает в различных обликах, раскрывающих сущностные стороны и уровни *субъективной реальности*⁵: бытие в качестве *субъекта* (функциональное и обыденное), *индивидуальности* (единичное и уникальное) и *личности* (целостное и над-обыденное). Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недо-

стойного бытия в мире. Поэтому восхождение на уровень личностного бытия может приносить страдание. Однако оно может дать и наслаждение полнотой жизни.

Антропологическая модель ориентирует педагогическую деятельность на **исконные духовные традиции, которые составляют культурно-историческую идентичность народов и сообщают людям их истинно человеческое измерение**.

Эвристическая ценность модели состоит в фиксации антиномии человеческой субъективности: она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преображена) в его духовном возрастании. По сути, реализация антропологического подхода означает введение образовательной практики в духовный контекст.

Секулярное мировоззрение относится к теме духовного настороженно, как к религиозной архаике, усматривая в ней чуть ли не происки мракобесия. Между тем реальность духовного настойчиво и последовательно предъявляет себя людям во всех культурах и во все времена. Сам термин «духовность» подразумевает

⁵ Субъективная реальность (субъективность, самость) – форма существования и способ организации человеческой реальности, суть – самостоятельность духовной жизни.

важное для педагогики прикладное содержание: духовность есть предельное определение человеческого способа жизни, проявляющегося в родовой *укорененности*, культурной *преемственности* и личностной (над-обыденной) *устремленности* человека, его сопряженности в мотивах, делах и поступках с добром либо со злом (ибо бывает разная духовность).

Признание духовности в каждом человеке предполагает обозначить ее как живое начало, к которому можно обращаться. В рамках духовно-ориентированной педагогики и психологии оно поименовано как «духовное Я» [6]. К его проявлениям относят позитивную свободу и чувство правды, творческую интуицию и ощущение прекрасного, веру и надежду, любовь и верность. Ключевым свидетельством существования «духовного Я» является голос совести, знакомый каждому душевно здоровому человеку. В его призывах приоткрывается сокровенная тайна души человека, которая делает его потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным. В нем же заключена сила личности, устремляющая человека к добру и верному даже перед лицом угроз и испытаний (В. Франкл называл это качество личности «упрямством духа» [7]).

Голос совести можно развивать в себе, как и любую другую способность, и тогда он становится для человека личным внутренним наставником. Если же голос совести заглушается рассудочным самооправданием, господством страстей, дурных привычек и порочных наклонностей, человек склоняется на путь духовного вырождения и утрачивает свое человеческое достоинство.

Условиями актуализации у ребенка человеческих качеств и способностей является *со-бытийная общность*, условиями развития – *диалогическое общение* и *сотрудничество в деятельности* (игровой, учебной, организационной, практической), механизмом развития – *внешняя рефлексия* и *сопереживание*, средством нравственного воспитания – *личный пример* и *добрый совет (совесть)* старших. По сути, на началь-

ных этапах онтогенеза именно детско-взрослая со-бытийная общность является субъектом (точнее, полисубъектом) жизнедеятельности ребенка и объектом (точнее, источником, ситуацией) развития его личности. Образование – это естественная и, может быть, наиболее оптимальная среда, в которой происходит встреча личности и общества. Соответственно наиважнейшим приоритетом системы образования является педагогическое сопровождение детей к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла.

В русле антропологической модели цель образования – *помочь ребенку встать именно на человеческий путь развития и устоять на нем*. Практика образования восходит к задачам духовно-нравственного воспитания и пробуждения «духовного Я» человека. Вектором и нормой развития здесь явля-

ются *универсализация бытия* и *самотрансценденция* человека: выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих экзистенциальных ценностей. Для

обозначения эталона образования воспользуемся латинским оборотом «*homo novus*» – «новый (или обновленный) человек», откликнувшийся на призыв своего «духовного Я» и преобразенный в деятельном стремлении к добру и истине.

Детально базовые образовательные модели представлены в таблице.

В ПОИСКЕ СИМФОНИИ

Соседствующие в таблице педагогические концепции в своей теоретической и практической части различаются так же, как, например, классическая механика отличается от квантовой механики или чрезвычайно надежный и по сей день эксплуатируемый аэроплан АН-2 от современных самолетов типа МИГ-29 или СУ-27. Бессмысленно их сравнивать с точки зрения «лучше/хуже», они разномащтабны, но определенным образом связаны и взаимодействуют между собой.

Технократическая, гуманистическая и антропологическая модели воспро-

Голос совести можно развивать в себе, как и любую другую способность, и тогда он становится для человека личным внутренним наставником.

Таблица
Базовые модели образования

Общие тематические параметры	Модели образования		
	Технократическая	Гуманистическая	Антропологическая
Философско-мировоззренческая доминанта	рационалистическая	персоналистическая	духовно-этическая
Объект педагогической деятельности	ребенок как субъект деятельности	ребенок как индивидуальность и как суверенный субъект жизнедеятельности	детско-взрослая со-бытийная общность как полисубъект жизнедеятельности ребенка и как пространство (источник) развития его субъективности
Педагогическая сверхзадача	<i>развитие ребенка как субъекта деятельности, формирование компетентностей, отвечающих конъюнктуре (требованиям и тенденциям) современного социокультурного контекста</i>	<i>развитие ребенка как индивидуальности, поддержка в самоидентификации и построении собственного Я, культивирование чувства внутренней свободы, способности раскрыть свое призвание и реализовать в жизни</i>	<i>развитие ребенка как личности, поддержка в сущностном познании и актуализации «духовного Я» человека, сопровождение к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла</i>
Центрация	предметоцентризм (школоцентризм)	детоцентризм (персоноцентризм)	традиционализм ⁶ (теоцентризм)
Направленность	активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	самосовершенствование ⁷ и творческая самореализация	универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия
Основные модельные характеристики	составляющие ключевые компетентности субъекта деятельности: <i>знания, умения, навыки</i>	атрибуты индивидуальности: <i>идентичность, Я-концепция, автономия</i>	сущностные силы человека: <i>субъектность, рефлексивность, совестливость</i>
Ключевые задачи педагогической деятельности	формирование «функционального Я», введение в культуру человеческого образа жизни, приобщение к ремеслам, воспитание функциональной грамотности и толерантности к неопределенности проблемных ситуаций	актуализация «индивидуального Я», воспитание собственного отношения к действительности, способности говорить, действовать, принимать решения и совершать поступки от первого лица	пробуждение «духовного Я», введение в пространство экзистенциальных (жизнесмысловых) проблем, позитивная социализация, воспитание способности давать экологическую и нравственную оценки своим действиям и поступкам
Ядро профессиональной идентичности педагога	педагогическая компетентность	педагогическая самобытность	личностная зрелость
Условия реализации образовательной модели	<i>формальная общность: грамотная организация и методика обучения, обеспечивающие комплексное освоение ребенком способов интеллектуальной, организационной и практической деятельности</i>	<i>партнерская общность: педагогический такт, доброжелательное отношение и доверие со стороны старших, поощрение познавательных, творческих, практических интересов и инициатив, обеспечивающие проявление склонностей ребенка и реализацию индивидуальной образовательной траектории</i>	<i>со-бытийная общность: устойчивая духовная связь как основа преемственности поколений, приобщение к святыням, воспитание в духе отеческой культуры, личный пример и добрый совет (совесть) старших, обеспечивающие вращение ребенка в мир традиционных духовных ценностей</i>

⁶ Фундаментальным ценностям исконной российско-православной культуры соответствует принцип «христосоцентризма» – ориентация на запредельную высоту христианских идеалов. Установленная таким образом вертикаль бытия спасительна для человека, учитывая, сколь сильно сносит к низшему течение обыденной жизни. Вместе с этим любому россиянину независимо от его мировоззрения и вероисповедания важно вовремя узнать и осмыслить тот факт, что выражения «Отче наш», «Яхве шолом» и «Аллах акбар» обращены к одному и тому же Богу, Вседержителю, Творцу вселенной [5]. Ибо только с позиции этого знания и понимания возможен уважительный и созидательный диалог людей и культур.

⁷ Представители гуманистического подхода используют в этой связи термин «личностный рост», под которым чаще всего понимается развитие таких качеств, как принятие себя, конгруэнтность переживаний и поведения, толерантное отношение к окружающим людям.

Продолжение табл.

Норма развития	<i>самообладание («быть в себе»):</i> воля к жизни и способность полагаться на собственные силы, реалистичность целей и разумное планирование жизни, верность избранному делу	<i>самобытность («быть самим собой»):</i> вера в свое предназначение, выбор и прокладывание жизненного пути, дающего ощущение внутренней согласованности и подлинности индивидуального бытия, стремление к обретению смысла своей жизни и верность своему призванию	<i>самоодоление («быть выше себя»):</i> чувство солидарности и ответственности перед людьми, сознательное, добровольное принятие моральных обязательств и следование им, служение и верность своему долгу
Общий результат развития	самостоятельность и продуктивность в деятельности	самобытность и жизнотворчество	нравственное достоинство и деятельное стремление к добру (добродетель)
Дефициты	недостаточность «функционального Я», педагогическая запущенность, примитивность адаптационных механизмов, ограниченность поведенческого репертуара и мыследеятельностных стратегий	недостаточность «индивидуального Я» (диффузная идентичность), ограниченность мотивационно-смысловой сферы (поверхностность, приземленность), со-зависимость, выученная беспомощность	вытеснение или отрицание «духовного Я», отчуждение нравственных чувств, моральная незрелость (опустошенность) или моральная распушенность (ценностная дезориентированность), своенравие, следование в делах и поступках принципу «ничего святого»
Деформации	гипертрофия «функционального Я», развращение умом и умением, формальный, сугубо технический подход к решению сложных проблем человеческой жизни («экстремизм простых решений»)	гипертрофия «индивидуального Я», развращение самомнением («комплекс полноценности»), иллюзия самодостаточности, односторонность мотивационно-смысловой сферы (эгоцентризм), самонадеянность и самозамкнутость ⁸ , гордыня	образование «псевдодуховного Я», метафизическая интоксикация ⁹ , самообольщение, одержимость сверхценными идеями и фанатизм, иллюзия духовного совершенствования и самообольщение (духовная прелесть)

изводят устойчивые, выдержавшие испытание временем и укоренившиеся в профессиональном педагогическом сознании «эталон», которые затрагивают основы и фундаментальные проблемы развития и существования человека. По отдельности они охватывают различные измерения и аспекты процесса образования, совместно – высвечивают сложность и многогранность образовательной практики, позволяют сформировать целостное представление о педагогическом профессионализме. Осмысленный выбор целевых приоритетов, определение выше- и нижележащего, соотнесение вариативного и инвариантного имеют принци-

альное значение и оказывают влияние на результаты работы педагогов, специалистов и образовательных учреждений.

Так, предпочтение технократической ориентации в образовании рождает в воображении аналогию с «оружейной лавкой». Ее миссия предельно прагматична – оснастить учащихся самыми передовыми знаниями и средствами и выпустить в мир для завоевания своего места под солнцем. Чтобы «оптимизировать» процесс обучения уже на его начальных этапах, вводятся процедуры селекции и деление на группы по способностям (точнее – по формальным признакам успеваемости¹⁰). «На выходе» получаем

⁸ Отчужденность от других людей, пренебрежение ближними.

⁹ Состояние, характеризующееся стремлением разрешать отвлеченные проблемы глобального характера в отрыве от реальной жизни; может носить болезненный характер.

¹⁰ Например, известно, что А. Эйнштейн посредственно учился в школе и даже был исключен из нее за неуспеваемость. «Мои учителя уверяли меня, что я не сделаю в жизни ничего путного», – вспоминал он.

страсти «воротничков»¹¹ и вульгарное деление людей на «винеров» (социальных лидеров, выигравших схватку за жизнь) и «лузеров» (социальных аутсайдеров, неудачников)¹². Технократизм подходит к человеку с мерками обыденности, отвергая метафизический план его развития. Усеченный человек знает, что такое *уровень жизни*, но не ведает *полноты жизни*. Уровень жизни – уровень материального потребления. Полнота жизни – наполненность ее смыслом, но это удел неповторимого личностного бытия, которому нет места в рамках данной модели. Может быть, поэтому технократы предпочитают «простые решения»¹³ в отношении сложных проблем жизни людей.

Гуманистическая ориентация несколько не умаляет ценности обучения и важности освоения компетенций, а как бы вживляет их в свой контекст, включает в новые системные отношения, поднимая при этом планку образования на принципиально иную – благородную – высоту развития индивидуальности и самоактуализации человека. И все же есть момент, который и здесь вызывает сомнение. Гуманистическая педагогика реализует установки персонцентрического мировоззрения, для которого «индивидуальное Я» есть единственная и конечная ценность. Эта линия с неизбежностью ведет к индивидуализму и в итоге к одиночеству человека, замыканию в своем самосовершенствовании ради самосовершенствования. Как заметил философ К.Н. Леонтьев, индивидуализм, ставший доминантой развития, губит индивидуальность людей и своеобразия наций. Ограничившись этой стезей, образование рискует уподобиться «фабрике звезд». А «посевы» детоцентризма и толерантности, не подкрепленные духовно-нравственным воспитанием, могут дать сомнительные «всходы»

эгоцентризма и самозамкнутости. Учтывая, что гипертрофия «индивидуального Я», для которого «Другие» – только фон, очень напоминает манеру поведения раковых клеток, каждая из которых считает себя главной [3, с. 7].

Антропологическая модель привносит идею полноты образования и эвристичное представление о педагогической деятельности как об антропопрактике – практике развития базовых, родовых способностей человека. При этом определение основной миссии образования – развитие ребенка как личности – не исключает, а включает в себя другие функции образования, приводя их на основе принципа иерархии (соподчинения) к состоянию согласия и взаимодополнения. Этот настрой системы образования мы и называем «симфонией». Поначалу он может быть очерчен в виде трех уровней образовательных процессов, на которых осуществляется и результируется развитие.

На первом уровне ребенок, интеллектуально познавая и практически осваивая разнообразные предметы, развивается как *самодетельный субъект*, приспособляющийся к сложным условиям природного и культурного пространств. Здесь отношения взрослого и ребенка строятся по типу *формальной общности*, в которой параметры совместной деятельности заранее заданы, статусы (учитель и ученик) и функции (учить и учиться) предписаны. Качество образования обеспечивается грамотной организацией и методикой ведения учебного процесса.

Однако приобретаемые знания, умения и навыки (компетенции) в подлинном смысле облагораживают ребенка лишь в той мере, в которой благоприятствуют развитию его *индивидуальности*: помогают ему формировать собственное видение и понимание действительности, оттачивать свой почерк и свой

¹¹ «Воротнички» белые, серые, синие – термины, применяемые для обозначения отдельных категорий лиц наемного труда применительно к их профессиональной принадлежности: белые воротнички – управленцы, инженерно-технический персонал, служащие; серые воротнички – работники сферы обслуживания; синие воротнички – квалифицированные рабочие.

¹² Следуя этой примитивной логике, в ряды «лузеров» нужно записать И.С. Баха, В. ван Гога, Ф.М. Достоевского, К.Э. Циолковского – людей, преодолевших обыденность своего исторического времени, но не сумевших преодолеть бедность и нужду, потому что их гений и вклад в культуру был признан и оценен обществом по достоинству уже после их кончины.

¹³ Вот лишь некоторые примеры «экстремизма простых решений», ежедневно затрагивающих интересы многих людей: в системе здравоохранения – это практика лечения болезней «по схеме» без необходимого внимания к особенностям организма, психики и личности пациента; в общественном транспорте – это эксплуатация в условиях мегаполиса на наземных маршрутах автоматической системы контроля проезда (АСКП); в системе образования – это введение процедуры Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Вместе их объединяет общий принцип обезличивания и пренебрежения человеком в угоду бюрократической и/или экономической целесообразности.

стиль в деятельности, учиться говорить, действовать, принимать решения и совершать поступки от первого лица, становиться и быть самим собой. Залогом решения образовательных задач второго уровня является «человеческий фактор» – личное обаяние и педагогический такт взрослых, которые обнаруживают себя в чутком и бережном отношении к проявлениям нарождающейся детской самобытности, умении заинтересовать, воодушевить ребенка, предоставить соразмерные его возрастным возможностям степень свободы и пространство самоопределения. Здесь образовательная практика перестраивается на эгалитарный стиль отношений, складывается *партнерская общность* взрослого и ребенка.

Но и индивидуализация – не самоцель для образования. Она, в свою очередь, должна становиться предпосылкой *личностного* развития ребенка. Этот план развития определяют две вехи, в подготовке и обеспечении которых система образования играет великую роль: это встреча с самим собой и обращение к тому, Кто (Что) превосходит и восполняет тебя, пробуждает стремление не только *быть собой с другими*, но и *быть выше себя*, т.е. *быть для других*. «Личности человека нет, если нет бытия, выше ее стоящего, если нет того горнего мира, к которому она должна восходить», – настаивал Н.А. Бердяев [1, с. 21]. Извечная проблема добра и зла и необходимость делать нравственный выбор побуждают искать высшие (спасительные) ориентиры, укрепляющие и направляющие человека. В контексте истории и культуры – это духовная традиция как основа обретения человеком своей родовой сущности; в религиозном миропонимании – это чувство присутствия Живого Бога, твердая вера и добрые дела. Здесь человеческое бытие становится самим собой, лишь превращаясь в со-бытие, когда свобода как любовь к Себе развивается до свободы как любви к Другому. Во всеполноте развившихся свободы и любви в нас пробуждается Личность Бога. И всякий раз, когда мы относимся к Другому как к своему Ты, в таком отношении проглядывает божественное. Неслучайно многие педагоги-новаторы придавали особое значение религиозному воспитанию детей. «Правила по-

ведения для юношества» Я.А. Коменского начинались с наставления: «Юноша, где бы ты ни был, помни о том, что ты находишься в присутствии Бога и ангелов – и, может быть, людей. <...> Первой мыслью, как проснешься, пусть будет мысль о Боге». К.Д. Ушинский говорил: «Религиозное образование должно с ранних лет ложиться на душу человека, как верный залог того, что он не сойдет с дороги, как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог».

Подлинным пространством личностного развития и нравственного воспитания ребенка является *со-бытийная общность*: духовное единение людей на основе общих ценностей и смыслов, преодоление каждым границ своей индивидуальности, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы. Педагогической нормой здесь является опыт децентрации взрослого и ребенка в диалогическом общении, сотрудничестве и сопереживании.

Размышляя о роли и возможностях образовательных учреждений в личностном развитии детей, будет уместно вспомнить старую шутку о двух дверях: на одной написано «Добро», на другой «Лекция о добре»; возле второй двери выстраивается очередь, возле первой – никого. Открыть первую дверь – значит принять муки выбора, риски действий и поступков, тяготы ответственности перед собой и другими (ближними и дальними, прошлыми и будущими поколениями) и через эти испытания учиться определяться в отношении достойного и недостойного бытия, прорываться через внешние соблазны и собственный эгоцентризм к добру и истине, духовно возрастать. Здесь задача взрослых сводится к тому, чтобы не ошибиться дверью в поиске основной совместной с детьми жизнедеятельности. Тем более что на этом пути все мы независимо от возраста и социального положения остаемся учениками и отнюдь не застрахованы от промахов и заблуждений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При обращении к той или иной образовательной модели чрезвычайно важен

«взгляд вглубь» – вплоть до ценностных оснований. Ни содержание, ни способы работы педагогов и специалистов системы образования, по сути, не являются идеологически нейтральными: за ними всегда (чаще всего имплицитно) стоят те или иные ценности и идеалы. Недооценка роли ценностного плана может приводить к «скрытым результатам» работы, которые не только не планируются, но и, возможно, вступают в противоречие с намерениями педагога. Поэтому и требуется мировоззренческое усилие, направленное на выработку системы взглядов, принципов и убеждений, определяющих персональную профессиональную позицию; на осмысление современных социокультурных тенденций и оценку их влияния на здоровье и развитие детей; на определение ценностных приоритетов и постановку профессиональной сверхзадачи. Здесь стержневым является вопрос «ради чего?», как точка отсчета, альфа и омега профессиональной деятельности, как индикатор личностной зрелости педагога, ибо на этот вопрос отвечать сло-

вами, не становящимися делами, грешно: «Пусть твое “Да” будет “Да”... а что сверх этого, то от лукавого» (Мф. 5: 37).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Царство Духа и Царство Кесаря. М.: Республика, 1995. 375 с.
2. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер Ком, 1998. 752 с.
3. Резапкина Г. Профанный гуманизм // Школьный психолог. 2009. № 6. С. 6–7.
4. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
5. Филарет (Вахромеев К.В.; митрополит Минский и Слуцкий). Человек в истории. Минск: Свято-Елисаветинский женский монастырь, 2008. 192 с.
6. Флоренская Т.А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем. М.: Русский Хронограф, 2009. 480 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Новое поколение образовательных стандартов: «за» и «против»

106

В рамках перехода на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения массовое введение ФГОС начального общего образования будет осуществлено в первых классах всех школ страны 1 сентября 2011 г.

Однако в целях предварительного выявления проблем, возникновение которых вполне возможно при столь масштабном системном изменении в образовательной сфере, было принято решение о пилотном испытании нового стандарта на разных территориях уже с 1 сентября 2010 г. В настоящее время в этом проекте принимают участие 12,8% первоклассников страны, проживающих в 78 регионах.

В основу методологических подходов к разработке ФГОС среднего (полного) общего образования положен анализ следующих стратегических документов Российской Федерации: послание Президента РФ Федеральному собранию, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др. Кроме того, учтены итоги проведенного Институтом социологии РАН в течение последних трех лет широкомасштабного социологического исследования запросов семьи, общества и государства к результатам образования. Стандарт соответствует вектору развития страны, который был определен президентским посланием 2004 г.: «Мы строим открытое гражданское общество».

В основу стандарта положено новое методологическое основание – системно-деятельностный подход, ориентированный на ребенка и позволяющий достичь не только предметного, но также метапредметного и личностного результата. Впервые в массовую российскую практику введены лучшие достижения мирового уровня в области образования с опорой на концепции выдающихся российских и советских ученых – Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина и других.

В процессе разработки проектов стандартов общего среднего образования, длившейся 15 лет, после продолжительных дискуссий и споров ученых возникла необходимость сформировать целостный взгляд на содержание общего среднего образования. Идея создания подобного документа реализовалась в концепции фундаментального ядра. «Фундаментальное ядро содержания общего среднего образования» – документ, кратко фиксирующий набор ключевых фактов, понятий, идей, методов и теорий, которые относятся к областям знаний, представленным в школьном курсе, – задает объем знаний и функциональную грамотность выпускника российской школы XXI столетия.

Впервые стандарт полного общего образования выстроен как общественный договор между семьей, обществом и государством. Школам, семьям и муниципалитетам, которые несут ответственность за образовательную деятельность, предложено заключать договор об их



об авторе



Н.В. Тарасова, руководитель Центра дошкольного, общего и дополнительного образования ФИРО, кандидат педагогических наук, доцент

солидарной ответственности за реализацию конституционного права ребенка на получение полного общего среднего образования. Открытая система образования, заложенная в стандартах, позволяет вернуть в школу семью как важнейшего участника образовательного процесса, максимально привлекая ее к образовательной деятельности ребенка.

Стандарт обеспечивает возможность поднять средний уровень успеваемости и качество усвоения знаний за счет разноуровневых программ и индивидуальных учебных планов, составленных с учетом образовательных интересов конкретного обучающегося, позволяя ему изучать все предметы, относящиеся ко всем предметным областям, но более глубоко – те предметы, на которые он ориентирован. Значит, стандарт даст возможность молодому человеку сориентироваться в его будущей профессиональной деятельности, в будущем профессиональном образовании.

Деятельностная направленность в содержании общего полного образования, разработка новой системы оценки достижений учащихся, индивидуальный подход к организации содержания образования, заложенные в стандарте, ориентируют современного ученика на формирование и развитие тех ключевых компетенций, которые обеспечат ему гибкость и адаптивность по отношению к быстро изменяющемуся миру, на основе полученных знаний, умений и навыков. Развитие инновационной, проектной, а также практико-ориентированной деятельности учащихся в современной школе должно обеспечить модернизацию нашего государства, построение гражданского общества, ответить на быстро изменяющиеся запросы семьи, общества и государства.

Существенное значение в стандарте уделяется возможности решения одной из важных задач школы – обеспечение успешной социализации каждого молодого гражданина России. ФГОС предусматривает в том числе освоение достижений психологии общения и конфликтологии в целях формирования в учебной и внеучебной деятельности важнейших для ребенка компетентностей при помощи педагогов и тьюторов, владеющих соответствующими формами и методами работы с детьми.

Большое место в стандарте отведено дополнительному образованию, тому, чем занять вторую половину дня учащегося, и возможности сетевого взаимодействия образовательных учреждений с учреждениями дополнительного образования. Это важно для максимальной реализации интересов и запросов школьников.

В основе стандарта лежит серьезная методологическая парадигма духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, нацеленная на формирование российского гражданского общества.

Полемика, развернувшаяся по вопросу ФГОС среднего (полного) общего образования, показала неоднозначность понимания стандарта не только в кругах общественности, но и, что самое печальное, в кругах профессионалов. Проект сразу же разделил общество на две группы – сторонников и противников.

За период с февраля по март 2011 г. поступило более 150 замечаний и предложений по доработке проекта ФГОС среднего (полного) общего образования. Одновременно был проведен анализ предложений и замечаний, которые содержались в СМИ и получены от граждан-участников Интернет-форумов по обсуждению проекта стандарта.

В настоящее время существуют уже две версии проекта образовательного стандарта для старшей школы: проект стандарта РАО, размещенный на сайте Минобрнауки 11 апреля 2011 г., и проект, тоже от Академии образования, но уже от группы разработчиков, возглавляемой директором издательства «Промсвещение» А.М. Кондаковым, размещенный 19 апреля 2011 г.

Группа разработчиков (А.М. Кондаков и Л.П. Кезина) представила на обсуждение новую (третью) редакцию своего проекта, учитывая значительное количество поступивших ранее замечаний и предложений.

Напомним, проект нового образовательного стандарта для средней школы разрешает старшеклассникам самим решать, какие предметы им учить. В учебный план входит обязательное изучение девяти (десяти) учебных предметов (курсов), включая «Физическую культуру», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Россию в мире», «Индивидуальный

проект». Из остальных предметов ученик должен выбрать то, что он будет изучать профильно, а без чего в принципе сможет обойтись, ограничившись лишь общими знаниями.

В новой версии проекта ФГОС расширена возможность выбора учащимися учебных предметов:

- не менее одного учебного предмета (курса) из предметной области «Филология» (при обязательном выборе базового или профильного курса «Русский язык и литература»), предметной области «Математика и информатика» (при обязательном выборе интегрированного, базового или профильного курса «математика»), предметной области «Естественные науки», предметной области «Иностранные языки»; не менее двух предметов из предметной области «Общественные науки» (при обязательном выборе интегрированного курса «Россия в мире»), предметной области «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности»;

- в «Организационном разделе» уточнено соотношение частей основной образовательной программы: 60 % – обязательная часть, 40 % – часть, формируемая участниками образовательного процесса (было наоборот);

- в разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы» доработаны предметные результаты изучения курсов «Россия в мире», «Экономика» (профильный уровень), подготовлены предметные результаты изучения курсов экономики и права на базовом уровне;

- значительно доработан раздел «Индивидуальный проект» в части уточнения его определения, требований к условиям и формам реализации.

Проект ФГОС среднего (полного) общего образования, разработанный РАО и одобренный решением Президиума РАО (23 марта 2011 г., протокол № 4), продолжает традиции советской школы.

Важнейшим достижением проекта считается сокращение учебной нагрузки обучающихся, при этом в учебном плане предусмотрены для изучения 13 предметов, отнесенных к обязательной части основной образовательной программы,

и в дополнение к ним предлагаются учебные курсы (технология, мировая художественная культура, музыка, народное художественное творчество и др.), а также в обязательном порядке проектная и учебно-исследовательская деятельность, прохождение учебных практик. В проект нужно внести вариативность обучения при сохранении некоторых его достоинств (обязательная часть основной образовательной программы, т.е. инвариантная для всех школ, составляет примерно 70%; выбор учеником предметов для изучения на профильном уровне не привязан к образовательным областям и т.п.).

ЧТО ДАЛЬШЕ?

Проекты вариантов стандарта – это все еще рабочий вариант. Дискуссия продолжается. Хотелось бы, чтобы наконец не только разработчики, но и общество разобралось в ключевых отличиях нового стандарта от прежнего, по мнению А.Г. Асмолова, «как идеи Коперника – от системы Птолемея», и тогда стандарт будет понят и поддержан учеными, родителями, педагогами, учащимися.

В целом итогом доработки должен стать *компромиссный проект стандарта* для старшей школы.

Международное исследование PISA (Programme for International Student Assessment) выявило, что во всех странах, где произошли положительные изменения в системах образования, независимо от того, на каком участке шкалы находятся их результаты, в первую очередь были введены новые образовательные стандарты. Хочется надеяться, что в ближайшем будущем российским ученикам не придется занимать места в четвертом, пятом десятке из 65 стран-участниц в международных исследованиях PISA при проверке читательской, математической и естественнонаучной грамотности.

Доработка ФГОС среднего (полного) общего образования требует широкого общественного обсуждения для нахождения разумного баланса, в том числе между традиционными приоритетами в области общего образования в России и приоритетами, которые проявились в исследовании PISA.

ЖАННА ЗАХАРОВА

Подготовка специалистов для служб сопровождения замещающих семей как национальная задача

Социальное сиротство – сложное социальное явление, ставшее чрезвычайно актуальным в период глобального и резкого социального сдвига в российском обществе.

Многочисленные исследования по медицине, психологии, педагогике свидетельствуют, что содержание ребенка, особенно

с раннего возраста, в казенных учреждениях неизбежно приводит к неблагоприятным и трудно обратимым изменениям в его психологическом и социальном развитии, какие бы комфортные условия государством и обществом для него ни создавались. В частности, в работах И.А. Зимней, П. Котли, Г. Филипчук и других доказано, что нормально ребенок может развиваться только в условиях семьи, и никакой другой социальный институт не в силах ее заменить полностью. По этой причине сиротство становится одной из тех проблем, которые крайне волнуют российское общество. В таком случае главной заботой государства становится создание условий для осуществления права ребенка на воспитание в семье. Сегодня государство прилагает усилия к тому, чтобы сохранить ребенка в семье, предотвратить его передачу на воспитание в государственное учреждение. Если же это оказывается невозможным, предпочтение отдается поискам для него замещающей семьи.

Замещающая семья – это форма семейного устройства ребенка, который

утратил связи с биологической семьей, приближенная к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивающая наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации. В настоящее время можно выделить следующие сложившиеся типы замещающих семей:

1) семья усыновителей – наиболее перспективная и эффективная, так как именно здесь ребенок получает статус родного ребенка со всеми вытекающими правами и обязанностями в отношении себя и своих приемных родителей;

2) семья опекунов/попечителей; как правило, при данной форме семейного жизнеустройства ребенка предпочтение отдается кровным родственникам, что способствует сохранению родственных связей;

3) приемная семья, куда дети передаются на воспитание на определенный срок на основании договора между органами опеки и попечительства и приемными родителями. При этом ребенок не получает статус родного, со всеми вытекающими последствиями как для него, так и для приемных родителей;

4) патронатная семья, при которой ответственность за воспитание и развитие ребенка делится между тремя сторонами: органами опеки и попечительства, учреждением (детским домом, интернатом) и патронатными родителями-воспитателями, что позволяет оперативно регулировать отношения между приемным ребенком и замещающими взрослыми, предотвращать конфликты.

Признавая важность замещающей семьи в становлении приемного ребенка, необходимо учитывать проблемы и сложно-

сти, с которыми сталкиваются такие дети на разных возрастных этапах, оказавшись в новых для себя условиях. Следовательно, наличие опыта и продолжительность проживания в биологической семье, срок пребывания в государственном учреждении, возраст ребенка при помещении его в новую семью, вид замещающей семьи, в которой находится ребенок, наличие биологических детей в ней и соотношение их возраста с возрастом приемного ребенка, уровень его подготовленности и замещающих родителей к выполнению новой роли, выбор используемых форм и методов воспитания в семье, характер отношений существенно влияют на процесс адаптации приемного ребенка в замещающей семье и нередко становятся причиной вторичного сиротства.

Чтобы предупредить возможный отказ от ребенка, требуется создание служб сопровождения замещающих семей, где специалисты различных сфер (социальные педагоги, психологи, психотерапевты, медики, юристы и т.п.) оказывают адресную и своевременную помощь и поддержку как взрослым, так и детям на всем протяжении становления и функционирования такой семьи.

В Костромской области обучение специалистов осуществляется на базе Ченцовского и Волжского детских домов, а также Костромского областного института повышения квалификации работников образования (КОИПКРО). Данный институт реализует программу профессиональной переподготовки «Теория и методика социальной работы в образовании» объемом 528 часов. Основанием для разработки программы являются нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность учреждений дополнительного профессионального образования, и государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 250500 «Социальная работа». Программа рассчитана на профессиональную переподготовку педагогов, занимающихся работой с детьми в разных типах и видах образовательных учреждений, а также подготовку резерва кадров. Профессиональная переподготовка по данной программе осуществляется на базе высшего, среднего специального профессионального образования, специфика программы этого года заключается в том, что она рас-

считана на переподготовку специалистов служб сопровождения замещающих семей.

Программа предусматривает освоение общегуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных, специальных дисциплин. При этом 74% учебного времени отводится на освоение последних, а 4% – на педагогическую практику в образовательных учреждениях и центре индивидуального учета и сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Общегуманитарные и социально-экономические дисциплины представлены философией, экономикой, русским языком и правоведением, последняя дисциплина является приоритетной. Ее основное содержание – отрасли российского права, защита прав несовершеннолетних. В дисциплине «Русский язык и культура речи» главное внимание уделяется стилям современного русского языка, особенно официально-деловому стилю, правилам оформления деловых документов и особенностям устной публичной речи.

Общематематические дисциплины представлены информационными технологиями в социальной сфере, состоят из трех разделов: устройство и архитектура ЭВМ, офисные технологии, использование ИКТ в социально-педагогической деятельности.

Федеральный компонент в общепрофессиональном модуле представлен следующими учебными курсами: «Основы социальной медицины», «Психология», «Социальная педагогика», «История социальной педагогики», «Конфликтология».

Учитывая специфику группы, в региональный компонент общепрофессионального модуля были внесены дополнения: усилены социально-правовые аспекты семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и психолого-педагогические основы семейного воспитания. В первой дисциплине раскрывается международное, российское и региональное законодательство по вопросам регулирования семейного устройства детей, порядок его оформления, говорится о социальных гарантиях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также для приемных родителей. В «Психолого-педагогических основах семейного воспитания» раскрываются особенности развития детей в кровной и замещающей

семье, роль родителей при проживании ребенком кризисных периодов жизни и на разных этапах полоролевой социализации, специфика воспитания детей с особыми образовательными потребностями, приемы и способы оптимального взаимодействия с ребенком в семье, типы взаимоотношений.

В модуль «Специальные дисциплины» включены курсы: «Семьеведение», «Содержание, формы и методы работы служб сопровождения с замещающими семьями» и «Особенности воспитания детей в замещающей семье». В рамках данных курсов слушатели имеют возможность ознакомиться с историческими аспектами возникновения семьи и брака, особенностями и механизмами жизнедеятельности семьи, характером взаимоотношений ее с обществом, со спецификой деятельности специалистов, осуществляющих сопровождение семей данной категории, направлениями воспитания приемных детей с учетом их возраста и особенностей развития.

Формы проведения занятий – лекционно-практические, на которые отводится около 60% учебного времени. Из активных форм преобладают тренинги, например, «Конструктивное взаимодействие приемных родителей с ребенком», «Межличностные отношения», «Нарушение детско-родительских отношений и способы совладания», «Способы принятия родительских решений». Решение ситуационных задач в рамках дисциплин «Семьеведение», «Конфликтология», «Правоведение», «Экономика», «Русский язык и культура речи» позволяет создавать ситуации, требующие осмысления ранее полученных знаний, соотносить теорию и практику, формирует умение принимать решения. Занятия по основам социальной медицины проводились в лабораториях медицинского училища с привлечением специалистов по семейной медицине.

Для прохождения практики были определены разные типы и виды учреждений образования и социальной сферы: детские дома, детские приюты, реабилитационные центры, региональный центр индивидуального учета и сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Каждое учреждение имеет свою специфику, например, Ковалевский детский дом является негосударственным православным детским домом

семейного типа, где воспитываются мальчики подросткового возраста.

Практика включала знакомство с нормативно-правовой базой этих учреждений, содержанием и формами работы с детьми и замещающими семьями, банком данных о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, формами работы с общественностью, СМИ, спонсорами, особенностями организации социально-педагогической деятельности в каждом из учреждений, реализуемыми там коррекционными и ресоциализирующими программами.

Промежуточная аттестация слушателей представлена тремя междисциплинарными экзаменами, экзаменом по дисциплине «Содержание, формы, методы работы служб сопровождения с замещающими семьями» и шестью зачетами. Итоговая аттестация представлена междисциплинарным государственным экзаменом и защитой проекта модели службы сопровождения замещающих семей различных образовательных учреждений. Защита осуществляется в два этапа. На первом проект представляется слушателем в рамках того образовательного учреждения, где он работает. Экспертами проектной деятельности являются сотрудники данного учреждения. На втором этапе, после внесения соответствующих корректив, проект представляется в департаменте образования и соответствующих мероприятиях в регионе. Все это позволяет не только расширить знания специалистов, но и завязать контакты, обменяться опытом, привлечь профессиональных помощников, совершенствовать свое мастерство.

Среди тем проектов можно выделить следующие: «Подготовка замещающих родителей к выполнению социализирующей функции приемного ребенка», «Подготовка ребенка-сироты к помещению в приемную семью», «Формы и методы психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи», «Типичные ошибки воспитания приемных детей», «Модель социально-педагогического сопровождения замещающей семьи» и др.

По окончании учебного курса слушатель должен знать:

- исторические аспекты становления и развития приемной семьи;
- подходы к жизнеустройству детей-сирот в России и за рубежом;



об авторе



Ж.А. Захарова, профессор кафедры социальной педагогики Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, зав. службой сопровождения замещающих семей Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области, научный консультант Специализированного дома ребенка г. Костромь, доктор педагогических наук

- специфику деятельности междисциплинарных специалистов служб сопровождения семей и детей данной категории;
- направления, формы, методы, средства воспитания приемных детей в условиях замещающей семьи;
- методiku и технологию коррекционно-реабилитационной работы с депривированным ребенком-сиротой;
- нормативно-правовые основы функционирования замещающей семьи и службы сопровождения;
- виды замещающих семей, их различия.

Слушатель должен также обладать следующими компетенциями:

- применять полученные знания на практике;
- планировать свою деятельность с учетом запросов и потребностей как взрослых, так и несовершеннолетних членов замещающей семьи;
- владеть психолого-педагогическими диагностическими методиками в ходе подготовки детей и взрослых к выполнению новых ролей, осуществлять мониторинг деятельности и т.п.;
- организовывать и проводить семинарские и тренинговые занятия для родителей-воспитателей, воспитанников замещающих семей и детского дома, педагогов образовательных учреждений, в которых воспитываются и обучаются такие дети;
- осуществлять консультативную помощь по вопросам воспитания приемных детей, разрешения возникающих конфликтов и профилактики возможных трудностей во взаимодействии взрослых и детей.

Серьезные изменения во всех сферах жизни российского общества, происходящие в стране со второй половины 1980-х гг., привели к резкому ухудшению положения детства как особого этапа социального взросления молодых поколений, семьи как основного института социализации. Все это вместе взятое остро поставило вопросы об оказании целесообразной квалифицированной помощи, всесторонней поддержки семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации. В этой связи на современном этапе развития российского общества возникает необходимость в квалифицированных специалистах, способных профессионально

оказывать помощь и поддержку семьям группы риска. Следовательно, подготовка будущих социальных педагогов должна включать знания проблем семей данной категории, специфики взаимодействия форм и методов педагогического воздействия на них, направлений и содержания их поддержки.

Подготовка будущих специалистов в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова осуществляется через индивидуальные и групповые формы обучения. К ним можно отнести: лекции, консультации, семинары-практикумы. Для наиболее углубленного изучения специфики работы с семьями риска был введен ряд спецкурсов и спецсеминарских занятий. Так, например, в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова на первом курсе для социальных педагогов читается спецкурс «Семья как институт социального воспитания», на старших курсах будущие социальные педагоги имеют возможность прослушать спецкурсы «Технология работы с разными категориями детей», «Технология работы с замещающей семьей», которые призваны расширить и углубить их представления о характере, специфике социально-педагогической деятельности, содержания, формах и методах ее осуществления в различных ситуациях, по отношению и к детям и к взрослым из семей данной категории. К примеру, будущие социальные педагоги имеют возможность освоить новую технологию «Мозартика». Это не имеющее аналогов психолого-педагогическое реабилитационное средство, представляющее собой синтез игровой терапии, арт-терапии и психоанализа, особенно для семей группы риска. В образовательный процесс заложено выполнение будущими социальными педагогами ряда курсовых работ по проблемам воспитания детей в неполных, многодетных и замещающих семьях, а также квалификационных работ по данной тематике, например: «Социально-психологическая адаптация детей в условиях замещающей семьи», «Семейные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей», «Типичные ошибки воспитания детей в замещающей семье», «Формы и методы работы с замещающей семьей», «Профилактика семейного неблагополучия» и т.п.

ГАЛИНА КОВАЛЁВА

Опыт стран в повышении качества образования (по результатам международного исследования PISA-2009)

МЫ И МИР

113

Объявленные в конце 2009 г. результаты четвертого цикла международного исследования PISA-2009¹ показали, что за период с 2000 до 2009 г. в функциональной грамотности российских 15-летних учащихся, а именно в их способности использовать полученные в школе знания, умения и опыт для решения широкого диапазона жизненных задач в повседневной жизни, в ситуациях лично и социально значимых, выходящих за пределы чисто учебных, не зафиксировано никаких значительных изменений [6].

По всем трем направлениям исследования PISA (читательская грамотность, математическая грамотность и естественнонаучная грамотность) Россия находится в группе стран, средний балл которых статистически значимо ниже среднего балла по странам ОЭСР² (37–43-е места из 65 стран-участниц) [2].

Средние баллы российских учащихся по этим трем направлениям соответствуют пороговому значению функциональной грамотности, т.е. значению,

с которого учащиеся начинают явно самостоятельно проявлять в знакомых ситуациях компетенции, необходимые для активного функционирования в современном мире. Разрыв с лидирующими странами по всем направлениям составляет около 100 баллов, что на языке исследования PISA равносильно отставанию более чем на два года обучения в школе.

Около 8% российских 15-летних учащихся продемонстрировали самые высокие результаты (5 или 6 уровень) хотя бы по одному из трех направлений (в среднем по ОЭСР – 16,3%); одновременно по всем трем направлениям таких ребят оказалось в России 1,4% (в среднем в странах ОЭСР – 4,1%, в лидирующих странах до 14%).

По сравнению с Россией в 13 странах (Албания, Бразилия, Венгрия, Германия, Израиль, Индонезия, Республика Корея, Латвия, Лихтенштейн, Польша, Португалия, Перу и Чили) за тот же период произошли значительные изменения в образовании, и они были зафиксированы в результатах исследования PISA-2009. Сам факт, что такие разные страны продемонстрировали значительное повышение уровня читательской грамотности своих школьников, показывает,

¹ PISA – Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). При подготовке статьи использовались материалы, представленные на презентации первых результатов исследования PISA-2009 в Российской академии образования 7 декабря 2010 г. (<http://www.centeroko.ru/>).

² ОЭСР – Организация экономического сотрудничества и развития (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development).



об авторе



Г.С. Ковалёва,
руководитель
отдела оценки
качества
образования
Института
содержания
и методов
обучения РАО,
национальный
координатор
исследования
PISA в России

что улучшение качества образования возможно, несмотря на экономические условия стран и их культурные традиции. Необходимо отметить, что в данную группу вошли страны, имеющие разные уровни образовательных достижений своих школьников. Например, Республика Корея была одной из лидирующих стран в исследовании PISA-2000, а в 2009 г. при сохранении лидирующих позиций результаты корейских школьников повысились. Уровень читательской грамотности польских школьников за девять лет с позиции «статистически ниже среднего международного уровня» переместился на позицию «статистически выше среднего международного». Чилийские школьники в 2009 г. покинули группу стран с самыми низкими результатами.

Что способствовало повышению качества образования в этих странах? Выявляются ли общие черты реформ в этих странах, которые способствуют заметным изменениям в образовании? Каковы факторы успеха в лидирующих странах?

Прежде чем ответить на поставленные выше вопросы, напомним читателям основную информацию об исследовании PISA-2009.

Международная программа PISA, в которой впервые реализуется компетентностный подход в оценке образовательных достижений, осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Целью программы PISA является оценка способности 15-летних учащихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения

и социальных отношений (оцениваются читательская грамотность, математическая грамотность и естественнонаучная грамотность).

За годы реализации программы значительно вырос авторитет этого исследования: в 2000 г. в программе участвовало 32 страны (из них 28 стран ОЭСР), в 2003 г. – 40, в 2006 г. – 57, а в 2009 г. – 65 (из них 34 страны ОЭСР).

Особенностью программы PISA в 2009 г. является ориентация исследования на оценку читательской грамотности⁴. Впервые появилась возможность по единой шкале, установленной в 2000 г., оценить читательскую грамотность более 470 тыс. 15-летних учащихся из 65 стран мира и выявить тенденции развития образования в данной области за девять лет.

Ни одно международное сравнительное исследование качества образования не имело такого воздействия на образование стран, как программа PISA. Для

объяснения результатов, полученных в исследовании, которое проводилось в 2000, 2003 и 2006 гг., во многих странах было инициировано значительное число научных исследований в области оценки качества и эффективности образования. Страны, используя результаты исследования, смогли определить сильные и слабые стороны образования, увидеть свой профиль на фоне других стран и определить направления совершенствования школьного образования.

Как явствует из публикаций, в которых изложены данные проведенных в ряде стран дополнительных лонгитюдных исследований на выборке исследований PISA 2000 и 2003 гг., результаты оценки функциональной грамотности 15-летних учащихся являются надежным инди-

Целью программы PISA является оценка способности 15-летних учащихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений (оцениваются читательская грамотность, математическая грамотность и естественнонаучная грамотность).

⁴ Исследование проводится трехлетними малыми циклами. В каждом цикле основное внимание (две трети времени тестирования) уделяется одному из трех направлений исследования. В 2000 г. основным направлением исследования была читательская грамотность, в 2003 г. – математическая грамотность, в 2006 г. – естественнонаучная грамотность. В 2009 г., в котором основным направлением снова являлась читательская грамотность, завершился первый полный цикл мониторинга сформированности читательской грамотности.

катором дальнейшей образовательной траектории молодых людей и их благосостояния [1, 7].

Россия принимала участие во всех четырех циклах программы PISA: в 2000, 2003, 2006 и 2009 гг. Результаты проведенных исследований стали предметом дополнительного анализа коллективов Российской академии образования, Федерального института развития образования, проектов Национального фонда подготовки кадров и Высшей школы экономики. Рекомендации и материалы, разработанные в процессе анализа, использовались при введении государственной итоговой аттестации выпускников основной и средней школы (ЕГЭ), при разработке государственных стандартов второго поколения, а также компетентностно-ориентированных измерителей образовательных достижений. По результатам анализа были инициированы дополнительные исследования, целью которых было объяснить различающиеся результаты в разных международных исследованиях, например PISA и PIRLS⁵.

В 2009 г. в российскую выборку вошли 15-летние учащиеся основной и средней школы, а также обучающиеся в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования – всего 5633 человека из 210 образовательных учреждений 45 регионов России. Уровень и качество функциональной грамотности 15-летних учащихся стран определялись по среднему баллу представительной выборки учащихся по международной шкале, распределению учащихся стран по уровням грамотности, а также профилю овладения различными элементами грамотности.

Каков уровень читательской грамотности российских учащихся 15-летнего возраста?

Читательская грамотность – это способность человека понимать и исполь-

зовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

В исследовании PISA выбран особый рубеж выявления читательской грамотности – переход от использования чтения в основном как средства обучения к использованию чтения для решения широкого круга задач (образовательных, социальных, бытовых и др.). Этот период в основном совпадает с переходом с основной ступени обязательного образования на старшую профильную ступень среднего образования, когда необходимо принимать решение о выборе дальнейшего направления обучения.

Средний балл российских учащихся по читательской грамотности в 2009 г. составил 459 баллов по 1000-балльной

шкале, что статистически ниже, чем средний балл по странам ОЭСР (493 балла). Российские учащиеся в данной области занимают 41–43-е места среди 65 стран с учетом ошибки измерения.

Самые высокие результаты продемонстрировали учащиеся двух стран ОЭСР – Республики Корея (539 баллов) и Финляндии (536 баллов). Однако учащиеся

Шанхая (города центрального подчинения Китая), которые впервые приняли участие в исследовании PISA в 2009 г., показали еще более высокие результаты – 556 баллов. В пятерку лучших стран и территорий вошли Гонконг (Китай) – 533 балла и Сингапур – 526 баллов.

В соответствии с уровнями читательской грамотности, установленными в исследовании PISA, число 15-летних учащихся России, готовых относительно адекватно использовать более или менее сложные тексты для ориентации в повседневных ситуациях, составляет 72,6% (в среднем по ОЭСР – 81,4%); из них готовых к самостоятельному обучению с помощью текстов в Рос-

В исследовании PISA выбран особый рубеж выявления читательской грамотности – переход от использования чтения в основном как средства обучения к использованию чтения для решения широкого круга задач (образовательных, социальных, бытовых и др.).

⁵ PIRLS – международное исследование качества чтения и понимания текстов в начальной школе (Progress in International Reading Literacy Study). По результатам данного исследования в 2006 г., российские четвероклассники продемонстрировали самые высокие результаты из 40 стран.

сии 14,3% (28,6% в среднем в странах ОЭСР). Имеют самый высокий уровень читательской грамотности (уровни 5 и 6) в России – 3%, в среднем в странах ОЭСР – 7%. Не готовых ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых житейских ситуациях в России 27%, что на 8% больше, чем в странах ОЭСР. Эти учащиеся не достигли порогового уровня читательской грамотности (уровня 2 по международной шкале). В России ведущим является уровень 2 читательской грамотности, требующий минимальной опоры на текст при решении простейших жизненных ситуаций, в то время как в странах ОЭСР – уровень 3, что дает основание предсказывать более высокую успешность 15-летних учащихся развитых стран в различных ситуациях реальной жизни.

Анализ тенденций, проявившихся за девять лет (с 2000 по 2009 г.), показывает сложную картину изменения читательской грамотности российских учащихся 15-летнего возраста: значимое снижение в период с 2000 по 2003 г. (с 462 баллов до 442 баллов), сохранение результатов с 2003 по 2006 г. (440 баллов) и повышение результатов практически до значений 2000 г. за период с 2006 по 2009 г. За девять лет процент российских учащихся, чьи достижения в международном тесте были ниже порогового уровня (уровня 2 по международной шкале), не изменился, как и процент учащихся, продемонстрировавших самые высокие результаты, соответствующие уровням 5 и 6 читательской грамотности.

Гендерные различия, характерные для всех стран, включая и Россию, не изменились за этот период: по сравнению с юношами российские девушки неизменно демонстрируют более высокую читательскую грамотность; их средний балл в 2009 г. составил 482 балла (в странах ОЭСР – 513), а юношей – 437 (в странах ОЭСР – 474). Результаты девушек и юношей

по сравнению с 2000 г. практически не изменились.

Российские 15-летние учащиеся в 2009 г. продемонстрировали относительную умелость в извлечении нужной информации и интерпретации авторских сообщений и слабость в умении выразить свое мнение по поводу прочитанного, включить сообщение текста в контекст собственного опыта, критически отнестись к авторскому сообщению. В читательском профиле российских учащихся за девять лет существенно (на 18 баллов) вырос показатель «умение находить и извлекать информацию из текстов», однако не менее существенно (на 14 баллов) уменьшился показатель «умение осмысливать

и оценивать сообщения текстов».

В 13 странах, перечисленных выше, основные изменения произошли за счет значительного снижения числа учащихся, результаты которых оказались ниже порогового значения. Так, в Чили при общем повышении уровня читательской грамотности на 40 баллов (средний балл в 2009 г. – 449) процент учащихся, не достигших порогового уровня (уровня 2), сократился с 48% (почти половины всех учащихся страны) в 2000 г. до

31% (одной трети) в 2009 г.; в Индонезии при общем повышении уровня на 31 балл (средний балл в 2009 г. – 402) процент учащихся, не достигших порогового уровня, сократился на 15%, в Латвии при общем повышении уровня на 26 баллов (средний балл в 2009 г. – 484) – на 13%, в Польше при общем повышении уровня на 21 балл – на 8%, в Израиле при общем повышении уровня на 22 балла – на 7%, в Германии при общем повышении уровня на 13 баллов – на 4% и т.д.

Это означает, что в большинстве стран, повысивших качество читательской грамотности своих выпускников основной школы, были реализованы специальные программы по работе с учащимися группы риска, демонстрирующими не-

Российские 15-летние учащиеся в 2009 г. продемонстрировали относительную умелость в извлечении нужной информации и интерпретации авторских сообщений и слабость в умении выразить свое мнение по поводу прочитанного, включить сообщение текста в контекст собственного опыта, критически отнестись к авторскому сообщению.

достаточные навыки чтения и работы с информацией. При этом ни в одной из них не произошло снижения уровня читательской грамотности элиты, а в двух – Израиле и Республике Корея – значительно увеличилось число учащихся с самыми высокими уровнями читательской грамотности (уровнями 5 и 6): в Израиле на 3%, в Корее – на 7% (с 5,7% до 12,9%) при общем увеличении среднего уровня читательской грамотности на 15 баллов.

Следует отметить, что во всех 13 странах произошло улучшение результатов у девушек и только в пяти странах – у юношей. Необходимо обратить внимание на опыт Чили по повышению качества читательской грамотности юношей: здесь выявлены минимальные различия в результатах юношей и девушек по уровню читательской грамотности среди стран-участниц исследования PISA; кроме того, значительное повышение результатов продемонстрировали как юноши, так и девушки с небольшим преимуществом юношей в 3 балла (хотя это различие статистически незначимо).

Результаты исследования убедительно показывают, что России, как и большинству стран мира, предстоит преодолеть ряд препятствий на пути к всеобщей читательской грамотности в ее сегодняшнем понимании. Среди первостепенных – необходимость (1) сбалансировать развитие трех основных читательских умений, составляющих читательскую грамотность (нахождение информации в тексте, интерпретация содержания текста, размышление и оценка сообщения текстов); (2) оказать адекватную помощь двум группам педагогического риска: самым «слабым» и самым «сильным» читателям – обеспечить достижение порогового уровня читательской грамотности большинством учащихся и создать условия для более полного раскрытия способностей талантливой молодежи; (3) обратить особое внимание на чтение у юношей.

На переходе из начальной в основную школу должны быть обеспечены педагогические условия, превращающие готовность учащихся к чтению для обучения в читательское умение, обеспечивающее самообучение молодых людей за порогом школы.

Представляется целесообразным проанализировать все материалы для чтения, которые используются в школе. При этом следует заняться прежде всего V–VII классами. Дело в том, что в международном исследовании PIRLS отечественное образование продемонстрировало чрезвычайную успешность выпускников начальной школы. PIRLS изучает читательскую грамотность учащихся, проучившихся четыре года. Четвертый год обучения принято считать важнейшим рубежом в формировании главного результата современного образования – умения учиться. В благоприятной образовательной среде между третьим и пятым годами школьного обучения происходит качественный переход в становлении важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается *обучение чтению* (технике чтения),

начинается *чтение для обучения* – использование письменных текстов как основного ресурса самообразования.

Итак, имеются следующие факты:

- российские четвероклассники (по данным PIRLS 2001 и 2006 гг.) обладают чрезвычайно высоким уровнем *готовности* к чтению для обучения;
- основное чтение для обучения (прежде всего

обучение по учебникам истории, географии, биологии и пр.) начинается в V–VII классах;

- к IX–X классу (по данным PISA 2000, 2003, 2006, 2009 гг.) читательская грамотность российских учащихся оказывается существенно ниже мировых стандартов.

Логично предположить, что *на переходе из начальной в основную школу* должны быть обеспечены педагогические условия, превращающие готовность учащихся к чтению для обучения в читательское умение, обеспечивающее самообучение молодых людей за порогом школы.

Каков уровень математической грамотности российских учащихся 15-летнего возраста?

Под математической грамотностью понимается способность человека опре-

делять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину.

По результатам исследования математической грамотности 15-летних учащихся в 2009 г. россияне оказались в группе стран, результаты которых существенно ниже результатов стран ОЭСР. Средний балл российских учащихся составил 468 баллов (по странам ОЭСР – 496), что соответствует 38–40 местам среди 65 стран-участниц. Наивысшие результаты показали учащиеся Шанхая (Китай) со средним баллом 600, Сингапура – 562 балла, Гонконга (Китай) – 555 баллов, Республики Корея – 546 баллов и Тайваня – 543 балла.

В соответствии с международной шкалой уровней математической грамотности 71% российских 15-летних учащихся продемонстрировали способность применять математические знания и умения; они достигли порогового уровня (уровня 2 по международной шкале) или превысили его. Из них чуть более 5% обладают продвинутым математическим мышлением и умением проводить рассуждения. Они могут выполнять задания самого высокого уровня трудности (уровней 5 и 6). Они могут осмысливать, обобщать и использовать информацию, полученную ими на основе исследования сложных проблемных ситуаций и их моделирования. Они умеют использовать информацию из разных источников, представленную в различной форме. В ОЭСР таких учащихся 12,7%. Не достигли порогового (уровня 2) математической грамотности 28,5% российских учащихся 15-летнего возраста (в странах ОЭСР – 22,1%).

В России не выявляется различий между математической грамотностью юношей и девушек, как это было выявлено во многих странах, где прак-

тическая составляющая курса математики лучше осваивается юношами, чем девушками. Средний балл девушек в 2009 г. в России по математической грамотности составил 467 баллов (в странах ОЭСР – 490), а юношей – 469 (в странах ОЭСР – 501).

За годы участия в программе PISA не произошло никаких существенных изменений в состоянии математической грамотности российских 15-летних учащихся: 2003 г.⁶ – 468 баллов, 2006 г. – 476 баллов, 2009 г. – 468 баллов.

Невысокие результаты российских учащихся в исследовании PISA уже не раз демонстрировали недостаточное внимание в процессе обучения математике в основной школе к использованию полученных знаний в повседневной жизни. По-прежнему российские учащиеся демонстрируют низкий уровень сформированности простран-

Невысокие результаты российских учащихся в исследовании PISA уже не раз демонстрировали недостаточное внимание в процессе обучения математике в основной школе к использованию полученных знаний в повседневной жизни.

ственных представлений, пространственного воображения, умения читать и интерпретировать количественную информацию, представленную в различной форме (таблиц, диаграмм, графиков реальных зависимостей), характерную для средств массовой информации; умения выполнять действия с процентами, с

различными единицами измерения; использования среднего арифметического для характеристики явлений и процессов, близких к реальной действительности, и др. Успешное выполнение большинства заданий связано с развитием таких важнейших общеучебных умений, как, например, умение внимательно прочитать некоторый связный текст, выделить в приведенной в нем информации только те факты и данные, которые необходимы для получения ответа на поставленный вопрос.

Каков уровень естественнонаучной грамотности российских учащихся 15-летнего возраста?

Естественнонаучная грамотность – это способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания

⁶ Основная шкала математической грамотности была установлена в цикле исследования 2003 г. В связи с этим тенденции изменения выявляются только в сравнении с 2003 г.

для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественнонаучной проблематикой; понимать основные особенности естествознания как формы человеческого познания; демонстрировать осведомленность в том, что естественные науки и технология оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферы общества; проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием.

Как и по другим областям, средний результат российских учащихся по естественнонаучной грамотности в 2009 г. статистически значимо ниже среднего результата по странам ОЭСР – он составляет 478 баллов (по странам ОЭСР – 501). С учетом ошибки измерения российские учащиеся 15-летнего возраста по данной области занимают 37–40-е места среди 65 стран. В лидирующей группе оказались учащиеся Шанхая (Китай) со средним баллом 575, Финляндии – 554 балла, Гонконга (Китая) – 547 баллов, Сингапура – 542 балла и Японии – 539 баллов.

В соответствии с уровнями естественнонаучной грамотности исследования PISA 78% российских учащихся достигли и превысили пороговый уровень (уровень 2 по международной шкале). При этом результаты большинства учащихся (около 60%) соответствовали уровням 2 и 3 естественнонаучной грамотности, которые можно охарактеризовать умениями выявлять ясно сформулированные научные проблемы в простых ситуациях, делать выводы на основе простых исследований, формулировать короткие высказывания, используя имеющиеся факты, объяснять явления и процессы в знакомых ситуациях, используя имеющиеся естественнонаучные знания. Лишь 4,2% учащихся продемонстрировали высокий уровень естественнонаучной грамотности (уровни 5 и 6). При выполнении заданий теста они успешно выявляли естественнонаучные аспекты в достаточно сложных жизненных ситу-

ациях, связывали информацию из различных источников и использовали ее для объяснений и обоснований различных решений, строили аргументацию на основе критического анализа. Более 22% российских учащихся не достигли порогового уровня 2 (средний показатель по ОЭСР – 18%).

Потенциальные возможности к продолжению естественнонаучного образования (уровни 4–6) продемонстрировали около четверти российских учащихся. В среднем по странам ОЭСР эта группа составляет более 29%, а в лидирующих странах или территориях (например, Шанхай (Китай), Гонконг (Китай), Финляндия) превышает 45%.

Для российских участников исследования PISA-2009 не выявлено статистически значимых различий между результатами юношей и девушек по естественнонаучной грамотности, как в значительном числе стран-участниц исследования. Так, для 21 страны зафиксирован более высокий уровень естественнонаучной грамотности у юношей по сравнению с девушками, а в 11 странах отмечена обратная ситуация. Средний балл девушек в 2009 г. в России составил 480 баллов (в странах ОЭСР – 501), а юношей – 477 (в странах ОЭСР – 501). При этом данная тенденция проявилась не только в средних результатах по стране, но и в распределении юношей и девушек по уровням естественнонаучной грамотности.

В результатах российских учащихся по естественнонаучной грамотности не выявлено изменений по сравнению с предыдущим этапом исследования PISA-2006 ни в средних результатах, ни в распределении учащихся по уровням такой грамотности: 2006 г.⁷ – 479 баллов, 2009 г. – 478 баллов.

Результаты исследования PISA обозначили дефициты в сформированности следующих важных умений у российских учащихся: осуществлять поиск информации по ключевым словам; анализировать процессы проведения исследований; составлять прогнозы на основе имеющихся данных; выявлять и интерпретировать научные факты и данные исследований, лежащие в основе доказательств и выводов; интерпретировать графическую инфор-

⁷ Основная шкала естественнонаучной грамотности была установлена в цикле исследования 2006 г., поэтому тенденции изменения выявляются только в сравнении с 2006 г.

мацию; проводить оценочные расчеты и прикидки.

Какие факторы способствуют повышению качества образования?

Для обсуждения факторов, обеспечивающих высокий уровень читательской грамотности школьников в лидирующих странах, и в целом факторов, способствующих повышению качества образования, представим данные анализа российских результатов, полученные независимо от международных экспертов, обобщим данные, взятые из исследований PISA по ряду факторов, включая данные о системах образования, и покажем на примере отдельных стран эффективность проводимых в них реформ.

Анализ российских данных показал, что различия в читательской грамотности российских юношей и девушек в значительной степени объясняются их читательскими привычками и сформированностью учебных стратегий работы с текстами (в странах ОЭСР также выявляется подобная зависимость). Эти результаты явно показывают возможные пути уменьшения гендерных различий в освоении читательской грамотности.

Исследование PISA-2009 в качестве эффективных направлений работы с текстами выявило учебные стратегии, направленные на понимание и запоминание информации, стратегии краткого изложения основного содержания текста, а также стратегии самоконтроля [4]. Овладение учащимися этими стратегиями не только является индикатором более высокого уровня сформированности читательской грамотности, т.е. более эффективного обучения в школе; это важно для всей последующей жизни любого человека. Вот почему формирование данных стратегий должно стать одним из ведущих направлений работы российских учителей.

Было выявлено также, что на уровень читательской грамотности российских учащихся оказывают существенное влияние социально-экономические условия семей учащихся [3]. Подобная ситуация зафиксирована практически во всех странах. В лидирующих странах недостатки образовательной среды дома в семьях

с низким социально-экономическим и культурным статусом компенсируются за счет создания хороших условий обучения в школе для всех учащихся, т.е. создания равных возможностей в получении качественного образования. Это проявляется в большой однородности школ ряда лидирующих стран по основным показателям обеспечения качества образования (финансирование, педагогические кадры, материально-техническое обеспечение и др.).

Кроме того, работа с детьми группы риска является основным направлением деятельности учителей большинства лидирующих стран. Так, в школах Финляндии, находящейся с 2000 г. в лидирующей группе стран по всем направлениям, обязательными являются *ранняя диагностика проблем учащихся и оказание им индивидуальной помощи*. Эти учащиеся не выделяются в отдельные классы коррекции, а с ними индивидуально работают специалисты, в которых они

нуждаются. По данным образовательной статистики Финляндии, около 40–45% выпускников основной школы находились кратковременно в системе «специального коррекционного образования». Созданные

механизмы оказания индивидуальной поддержки учащимся в обучении, по мнению финских специалистов, являются одним из ключиков к успеху финской школы. Дополнительно к этому фактору, финские специалисты называют, по крайней мере, еще два: высокий профессиональный уровень учителей и отсутствие различий в обеспечении школ.

В исследовании PISA-2009 выявлены следующие факторы, характеризующие наиболее эффективные в плане формирования читательской грамотности школы [5]:

- автономия школы и ее подотчетность перед органами управления образованием, родителями и представителями общественности, открытая публикация результатов деятельности школы и итоговой аттестации выпускников;
- автономия школы в разработке учебного плана и учебных программ, определении системы оценки учебных достижений на основе национальных

Работа с детьми группы риска является основным направлением деятельности учителей большинства лидирующих стран.

стандартов, а также в приобретении оборудования и материалов;

- хорошая дисциплина в школе и хорошие доверительные отношения между учащимися и учителями.

В исследовании PISA-2009 выявлены факторы, характеризующие наиболее эффективные системы образования стран в плане формирования читательской грамотности:

- обеспечение равных возможностей получения качественного образования независимо от социально-экономического статуса учащихся посредством выстраивания индивидуальных траекторий обучения;

- посещение учащимися системы дошкольного образования (зависимость от числа лет посещения учреждения дошкольного образования, соотношения числа детей на одного воспитателя, расходов на одного ребенка);

- наличие независимой системы стандартизированных экзаменов, оценивающих достижение образовательных стандартов (зависимость от того, как используются результаты – только для отчетности или для оказания помощи отстающим);

- адекватное ресурсное обеспечение школы независимо от социально-экономического статуса школы;

- адекватная заработная плата школьных учителей независимо от размеров класса и др.

Республика Корея является примером для стран с высокими образовательными результатами не только в области чтения, но также математики и естественных наук. Основной целью реформ, проведенных в первое десятилетие XXI в., было повышение конкурентоспособности корейских учащихся на международном рынке труда. Главным фокусом изменений содержания

образования стало изучение родного языка – переориентация с обучения грамматике и литературе на формирование умений и стратегий, заданных в исследовании PISA, а также необходимых для творческого и критического понимания и представления информации. Значительные ресурсы были направлены на внедрение новых методов обучения, включая информационные и компьютерные технологии.

Понимая, что чтение является ключевой компетентностью нынешнего века, правительство разрабатывает специаль-

ную программу, связанную с чтением. В соответствии с ней каждая школа должна была в рамках специально определенного бюджета проводить работы по повышению квалификации учителей чтения, по вовлечению родителей в деятельность школы и в поддержку чтения своих детей. Для детей из социально и экономически неблагополучных семей еще с 1990-х гг. организуются специальные занятия после уроков по чтению, письму и математике.

Дополнительно к Национальной системе мониторинга образовательных результатов, которая была введена в 1998 г. в VI, IX и X классах по родному языку, математике, ан-

глийскому языку, социальным и естественным наукам, в 2002 г. была введена Национальная система диагностики базовых компетенций для начальной и основной школы по математике, письму и чтению. В рамках национальной оценки проводится диагностика освоения шести областей по родному языку (аудирование, говорение, чтение, письмо, литература и грамматика).

Для повышения уровня грамотности учащихся с высокими результатами были разработаны стандарты более высокого уровня овладения языковой грамот-

Республика Корея является примером для стран с высокими образовательными результатами не только в области чтения, но также математики и естественных наук. Главным фокусом изменений содержания образования стало изучение родного языка – переориентация с обучения грамматике и литературе на формирование умений и стратегий, заданных в исследовании PISA, а также необходимых для творческого и критического понимания и представления информации.

стью, пересмотрено содержание вступительных экзаменов в престижные университеты. Обязательными из пяти экзаменов стали для всех родной язык (с преобладанием чтения), английский язык и математика.

В Корее, как и во многих странах Азии, распространена система дополнительных занятий после школы. Более двух третей учащихся посещают их с целью ликвидации проблем в обучении, и около половины учащихся ходят на дополнительные занятия углубленного уровня хотя бы по одному из трех предметов (естествознание, математика и чтение). Программы дополнительных занятий реализуют 99,8% начальных и средних школ.

С 2000 г. проводятся специальные программы по повышению образовательных результатов девочек по математике и естествознанию (вводятся новые учебники с учетом гендерных особенностей). В преподавании естественных наук усиливается внимание к развитию творчества и формированию умений решать проблемы.

Основные реформы образования, проведенные в **Чили** в 1990-х гг., в основном коснулись «слабых» школ. В соответствии с программой «Р900» учителям 10% школ страны с самыми низкими результатами обучения была оказана методическая помощь, они получили необходимые материальные и образовательные ресурсы. В рамках других программ (например, «МЕСЕ») были затронуты уже все аспекты деятельности школы (управление, инфраструктура школы, переподготовка кадров и др.). Отличительными особенностями этих программ были их локализация и направление распространения. Все они вначале были реализованы в школах с низкими результатами, а затем уже распространялись по школам с более высокими результатами.

В начальных классах всех школ были созданы классные библиотеки.

С конца 1990-х гг. началась реформа содержания образования. Под влиянием концепции исследования PISA изменились приоритеты в изучении родного языка, акценты переместились с овладения грамматикой и литературой на работу с текстами (главным образом на формирование полного понимания

прочитанного текста) и развитие коммуникативных компетенций.

С 1995 по 2007 г. общие расходы на начальное и среднее образование были увеличены почти в два раза. Все школы перешли на работу в режиме полного дня.

Введена система национальной оценки. С 1995 г. каждая чилийская школа получает результаты национальной оценки, которые открыты для ознакомления. Введена регулярная система оценки и поощрения деятельности учителей. Учителя, чьи учащиеся продемонстрировали низкие результаты, направляются в систему повышения квалификации на бесплатной основе. Если низкие результаты повторяются три раза, учителя увольняют из школы. Введены программы поощрения учителей высокой педагогической квалификации (повышение зарплаты, получение дополнительных образовательных ресурсов).

В **Польше** системные реформы в образовании начались еще в 1998 г. Они коснулись структуры школы, содержания образования, перераспределения полномочий, что привело к значительной децентрализации управления образованием и увеличению автономии образовательных учреждений. В 2002 г. была введена процедура национальной оценки в конце начальной и основной школы, в 2005 г. была реорганизована система выпускных и вступительных экзаменов. Была значительно реформирована система повышения квалификации учителей и оценки их деятельности. Введена оценка деятельности школ и учителей, проводимая на единой методологической основе.

Польская реформа содержания образования коснулась нескольких аспектов. Была создана инвариантная базовая программа для всех школ, на основе которой каждая школа должна была самостоятельно составить свою программу, учитывающую ее особенности. В содержании обучения усилились аспекты, связанные с формированием компетенций и личностным развитием.

Подводя итог, необходимо отметить, что проводимые в странах изменения имели в каждой стране свои собственные особенности. Но все они были направлены в основном на повышение уровня

грамотности детей с проблемами в образовании. Исследование PISA выявило, что во всех странах, где произошли положительные изменения в системах образования, независимо от того, на каком участке шкалы находятся их результаты, были введены новые образовательные стандарты, базовая часть которых была общей для всех учащихся основной школы, единые базовые программы на уровне начальной и основной школы, национальные системы оценки и мониторинга образовательных достижений. Школы получили больше автономии в принятии решений по организации учебного процесса и распределению финансирования. Была осуществлена реформа педагогического образования, созданы механизмы постоянного повышения квалификации педагогических кадров, а также система поддержки школ и учащихся, демонстрирующих низкие результаты.

Исследование PISA не диктует правила реформирования образования. Каждая страна имеет шанс использовать то, что именно ей необходимо для изменения ситуации в образовании. Открытым остается вопрос: как Россия отнесется

к результатам четвертого цикла исследования PISA, какие извлечет уроки?

ЛИТЕРАТУРА

1. Pathways to success: How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada. Paris: OECD Publishing, 2010.
2. PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science. V. I. Paris: OECD Publishing, 2010.
3. PISA 2009 Results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes. V. II. Paris: OECD Publishing, 2010.
4. PISA 2009 Results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices. V. III. Paris: OECD Publishing, 2010.
5. PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices. V. IV. Paris: OECD Publishing, 2010.
6. PISA 2009 Results: Learning trends: Changes in student performance since 2000. V. V. Paris: OECD Publishing, 2010.
7. The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Paris: OECD Publishing, 2010.

Высшее образование во Франции: реформы и традиции

124

Исторически сложившаяся система высших учебных заведений во Франции достаточно сложна и иерархична, но свести их многообразие можно к двум основным типам: университетам (Universités) и высшим школам (Grandes Écoles). В университетах дается фундаментальное образование, приобщающее студента прежде всего к научным исследованиям, несмотря на то, что в последние десятилетия прослеживается явная тенденция к профессионализации университетской подготовки. Во французских высших школах образование было и остается преимущественно прикладным, имеющим целью подготовить специалиста высокой квалификации в определенной области.

Специальные вузы начали распространяться во Франции с середины XIX в. в связи с развитием машинного производства, военного дела, системы государственного управления. Современные высшие школы во Франции не отличаются ни массовостью, ни общедоступностью. В отличие от университетов, контингент учащихся – небольшой [3], иногда насчитывающий несколько сот студентов, а главной особенностью является конкурсный отбор при поступлении. Принято считать французские высшие школы элитарными заведениями, которые открывают своим выпускникам широкие перспективы «карьерного роста». На этом фоне отчетливо проявляется «второсортность» университетского

образования, что дает повод лишний раз говорить об образовании как о механизме социального отбора.

Дискуссия об устаревших методах обучения в университете, не ориентированных на профессиональную деятельность, ведется давно. Существует мнение, что именно это обстоятельство явилось тем внутренним и скрытым фактором, спровоцировавшим в мае 1968 г. студенческие беспорядки, которые детонировали, как акцию гражданской солидарности, одну из самых крупных забастовок за всю историю Франции.

В одном из своих интервью тех лет Ж.П. Сартр, пытаясь разобраться в истинных причинах недовольства студентов, говорил: «Едва приступив к работе, студент убеждается, что, с одной стороны, единственная задача системы образования – готовить кадры в соответствии с требованиями частной промышленности, а с другой – что даже с этой задачей система справиться не способна. В гуманитарных специальностях – философии, социологии, психологии, истории, литературе – это противоречие, ясное дело, еще острее. В так называемом “обществе потребления” будущий инженер-агроном, будущий математик, вероятно, сможет ценой полного своего отчуждения добиться какого-то положения. Ну а гуманитарий? Его, вне всякого сомнения, заморочила “гуманитарная мистификация”, ведущая свое начало от первых годов прошлого века, в соответствии с которой университет под именем культуры дает некое беспристрастное знание. И кем же станет выпускник



об авторе



Е.Б. Апкарова,
старший научный сотрудник ФИРО

гуманитарного факультета? Учителем? Вполне возможно. Так и обновляется, не меняясь, учительская корпорация» [1, с. 286]. И далее, отвечая на поставленные вопросы, Сартр заключает: «...напрасно университет тщится мыслью дать каждому “всё” знание; единственное, что он может делать, – давать практические знания всем» [1, с. 290].

Профессионализация университетов – вопрос актуальный не только для Франции. В последние десятилетия на эту тему много спорят и высказывают суждения, порой прямо противоположные. Многие преподаватели и исследователи в области высшего образования полагают, что профессионализация университетов может отрицательно сказаться на общем интеллектуальном уровне студентов, а также уровне научных изысканий. Университет превратится в обычную профессиональную школу, которая готовит высококвалифицированного специалиста, много знающего в своей области, но которой не нужно решать исследовательские задачи. Вместе с тем очевидно и другое: рост промышленного производства и новых технологий, развитие сферы услуг требуют от выпускника вуза иной профессиональной подготовки, с которой легче адаптироваться в новых социально-экономических условиях.

Во Франции за последние 40 лет в этой связи сделано немало. При университетах стали открываться институты, осуществляющие краткосрочную подготовку специалистов, активизировалось сотрудничество университетов с представителями местной администрации и руководителями крупных предприятий. В результате их совместной работы получили широкое распространение так называемые внутриуниверситетские дипломы (*diplôme d'université, DU*), не имеющие статуса общенациональных, но дающие преимущества их обладателям для поступления на работу на предприятия, с которыми сотрудничает университет.

Новая реформа высшей школы во Франции, проходящая в рамках Бо-

лонского процесса, продолжает линию профессионализации университетской подготовки, где в основе классификации образовательных программ лежит четко выделенная направленность – *профессиональная* или *исследовательская*. Этот принцип соответствует основному назначению Болонского процесса – максимально приблизить вузовское образование к потребностям рынка труда и создать благоприятные условия для свободного передвижения и трудоустройства дипломированных специалистов. В 2002 г. во Франции был принят декрет «О реализации принципов европейского пространства высшего образования в системе высшей школы Франции» [2], где определена новая структура высшего образования по модели LMD (*licence–master–doctorat* – лиценциат–магистратура–докторантура) и изложены основные составляющие новой реформы:

Основное назначение Болонского процесса – максимально приблизить вузовское образование к потребностям рынка труда и создать благоприятные условия для свободного передвижения и трудоустройства дипломированных специалистов.

1) трехступенчатая структура высшего образования (лиценциат, магистратура, докторантура), предполагающая получение степени после прохождения каждого цикла;

2) организация обучения по семестрам и блокам дисциплин (модулям);

3) использование системы накопительных кредитов по типу ECTS (*European credit transfer*

and accumulation system – европейская система перевода и накопления кредитов);

4) приложение к диплому (*diploma supplement – DS*) для обеспечения в рамках международной мобильности понимания пройденного обучения и полученных квалификаций.

Экспериментальной площадкой для проведения новой реформы стали университеты и университетские структуры, за исключением медицинских и фармацевтических факультетов. В высших школах и на медицинских отделениях университетов новая реформа в силу специфики подготовки специалистов проходит более медленными темпами.

В соответствии с новой структурой начальный цикл университетской подготовки продолжительностью не менее

трех лет включает два направления: 1) исследовательский лицензиат (licence), который рассчитан на продолжение обучения; 2) профессиональный лицензиат (licence professionnelle), который позволяет выпускнику по окончании обучения включиться в трудовую деятельность. Программы подготовки обоих направлений лицензиата первых двух лет являются общими. Своеобразие этого диплома заключается в том, что при работе над его проектом вузовские работники сотрудничали с представителями профессиональной сферы.

Подобно лицензиату, курс магистратуры предполагает также два направления: исследовательское (master recherche), дающее более узкую и глубокую

специализацию, ориентируя выпускника на научные изыскания или преподавательскую работу, и профессиональное (master professionnel), предполагающее включение в профессиональную деятельность.

Обучение в докторантуре длится три года, оно может иметь место после получения степени магистра и оценивается в 180 кредитных единиц. «Встраивание» докторантуры в качестве полноценного, а не дополнительного компонента в структуру высшего образования проходит в духе требований Болонского процесса и не является французским новшеством.

Схематично новая модель университетского образования выглядит следующим образом (см. рис.):

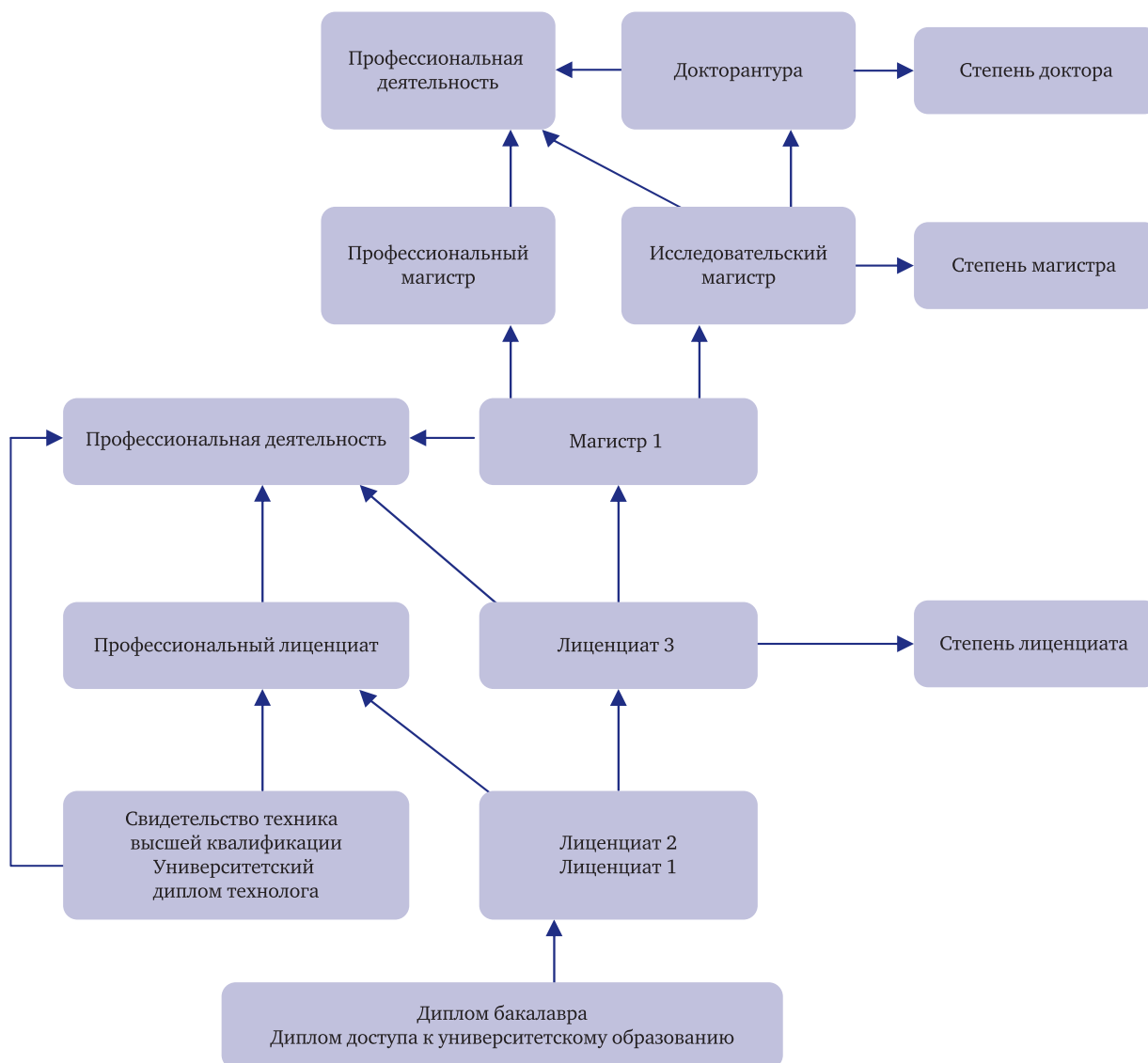


Рис. Структура университетского образования по модели LMD

Характерной чертой новой реформы, кроме дальнейшей профессионализации университетской подготовки, является устранение «тупиковых» путей и обеспечение непрерывности и преемственности процесса обучения для всех направлений послесреднего образования. Предполагается, что выпускники существующих при лицах секций по подготовке техников высшей квалификации (section de technician supérieur – STS) и университетских технологических институтов (institut universitaire de technologie – IUT) могут продолжить обучение в университете по программам профессионального лицензиата с тем, чтобы получить диплом начального университетского образования.

Можно предположить, что переход к преобразованиям во Франции в духе Болонских рекомендаций не должен стать болезненным и затяжным, поскольку традиционная национальная модель организации учебного процесса во французских университетах также включала образовательные циклы с получением диплома и/или степени при успешной аттестации каждой ступени обучения.

Первый цикл (длительностью в два года) давал студенту базовую общеобразовательную подготовку с присуждением диплома об общем университетском образовании (diplôme d'études universitaires générales – DEUG) с указанием соответствующей области знаний. Студенты, успешно окончившие первый этап университетского образования, зачислялись на второй цикл, состоявший из двух последовательных ступеней, по окончании

которых присуждались соответственно степень лицензиата и степень мастера (maîtrise). Обучение на втором цикле носило преимущественно фундаментально-прикладной характер по избранной специальности. Третий цикл университетского образования традиционно предназначался для специализации и приобщения к научно-исследовательской деятельности и предполагал два направления, одно из которых вело к получению диплома о высшем специальном образовании (diplôme d'études supérieures spécialisées – DESS), а второе давало возможность поступить в докторантуру после получения диплома об углубленном высшем образовании (diplôme d'études approfondies – DEA). Диплом DESS в большей мере ориентировал его обладателя на профессиональную карьеру.

В таблице приведены новая структура учебных циклов по модели LMD и традиционная, существовавшая во французских университетах до Болонского процесса. Сравнение этих двух моделей доказывает, что в условиях преобразования высшей школы по болонскому образцу Франция оказывается в более выигрышном положении, чем страны, где никогда не существовало традиции образовательных циклов в высшем образовании. Видимо, это обстоятельство повлияло на то, что уже к 2006/2007 учебному году все французские университеты перешли на организацию учебного процесса по модели LMD.

Тем не менее реализация принципов Болонского процесса во Франции вызывает немало споров и скептических высказыва-

Таблица

Традиционная и новая модели университетского образования во Франции

Образовательные циклы	Документы об образовании и продолжительность обучения	
	До реформы LMD	После реформы LMD
I цикл	Диплом об общем университетском образовании (DEUG) 2 года	Диплом I цикла высшего образования с присвоением степени лицензиата (licence) 3 года
II цикл	Диплом и степень лицензиата (licence) 1 год Диплом мэтриз (maîtrise) 1 год	Диплом II цикла высшего образования с присвоением степени магистра (master) 2 года
III цикл	Диплом об углубленном высшем образовании (DEA) – Диплом о специализированном высшем образовании (DESS) 1 год Диплом и степень доктора наук (doctorat) 3 года	Диплом и степень доктора наук (doctorat) 3 года

ний. Особенно негативно воспринимается упразднение традиционных степеней и дипломов (DEUG, maîtrise). Беспокойство вызывает также рост академической мобильности, о необходимости содействия которой говорится почти во всех болонских документах. Многие руководители учебных заведений во Франции открыто заявляют о невозможности разместить всех желающих в студенческих общежитиях, о непригодности университетских корпусов, библиотек, столовых под возросшее число новых студентов, наконец, о недостаточном финансировании.

Некоторые специалисты [4] полагают, что академическая мобильность как явление ставит в неравные условия не только людей, но и целые страны. Например, британская налоговая система – более щадящая и гибкая по сравнению с французской, но сфера социальных услуг (куда входит и плата за обучение в государственных университетах) обходится британцам дороже, чем французам. Следовательно, английский студент, приехавший учиться во Францию, в финансовом отношении выиграет, а на долю французского студента падет бремя дополнительных расходов. Нельзя не принимать в расчет, что к академической мобильности студентов иногда подталкивают и сугубо практические соображения. Так, было замечено, что французские абитуриенты, выбравшие медицинские специальности, предпочитают поступать и пройти первый цикл обучения в бельгийских университетах, чтобы избежать более жесткого отбора у себя на родине. Дело дошло до того, что Бельгия была вынуждена квотировать число абитуриентов из Франции. Прежде всего это относится к факультетам психотерапии и ветеринарии, где обучается более 80% французов.

Программы по обмену студентами как важный компонент общеевропейского образовательного пространства в высших школах реализуются активнее, чем в университетах, но реформирование высших школ в соответствии с болонскими требованиями по многим причинам проходит более медленными темпами. Кроме основной (программы подготовки в этих вузах часто связаны непосредственно с жизнедеятельностью человека

и его безопасностью) можно назвать другие причины: несоответствие длительности начального курса подготовки в высших школах (обучение на подготовительных курсах длится, как правило, не более двух лет) общеевропейским стандартам, согласно которым продолжительность первого цикла обучения должна составлять не менее трех лет. Имеет также значение и ведомственная соподчиненность специальных вузов профильным министерствам и контроль образовательной деятельности в этих вузах со стороны профессиональных организаций, таких как, например, старейшая инженерная корпорация СТИ (Commission des titres d'ingénieur).

Однако диплом магистра, соответствующий второму циклу высшего образования, выдается сейчас во многих высших школах. Это обстоятельство подчеркивает тот факт, что новая реформа высшего образования во Франции призвана не только модернизировать университеты, но и сблизить университетский и не-университетский сектора высшего образования и тем самым обеспечить, во всяком случае в перспективе, равенство шансов выпускникам «престижных» и «непрестижных» вузов.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Над Сенной и Узой: Франция глазами французских писателей / Сост. и авт. предисл. Т.В. Балашова. М.: Прогресс, 1985. С. 284–294.
2. Décret N° 2002-482 du 8 avril 2002. Application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения: 14.12.2010).
3. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Сайт Министерства национального образования Франции (Ministère de l'éducation nationale). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.education.gouv.fr>
4. Schreuer F. Pourquoi est-il si facile d'harmoniser. [Электронный ресурс]. URL: http://francois.schreuer.org/articles/20041000_bologne.html (дата обращения: 07.10.2008)