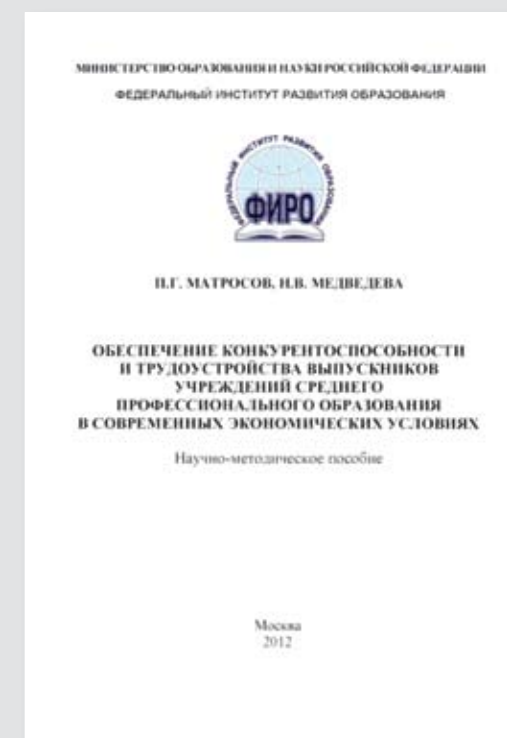


**Босова Л.Л., Сарафанова Е.В., Тарасова Н.В. Интегрированная оценка качества электронных образовательных ресурсов: Руководство для экспертов. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 22 с.**

Рассмотрены цели и задачи интегрированной оценки качества электронных образовательных ресурсов, продолжительность процедуры оценки, сформулированы требования к экспертам, предложены методики оценки электронных образовательных Интернет-ресурсов.

Руководство адресовано работникам органов управления образованием, специалистам системы общего образования, экспертам, методистам, разработчикам электронных образовательных ресурсов.



**Матросов П.Г., Медведева Н.В. Обеспечение конкурентоспособности и трудоустройства выпускников учреждений среднего профессионального образования в современных экономических условиях: Науч.-метод. пособие / Под ред. Е.В. Сарафановой. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 243 с.**

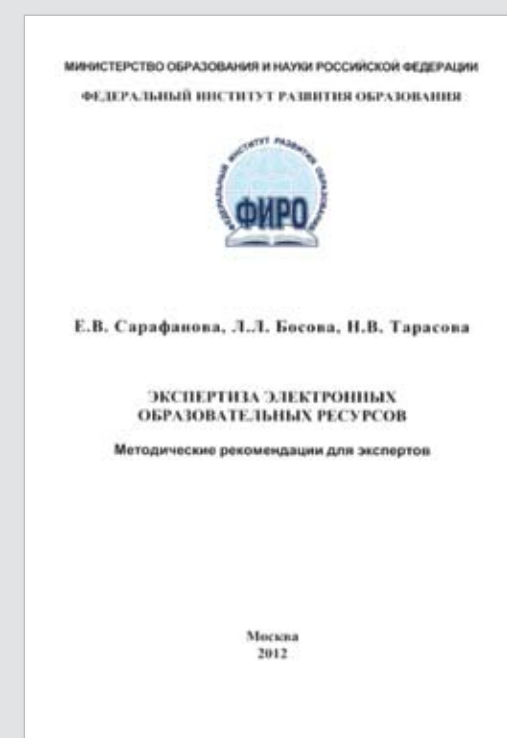
Пособие написано на основе обобщения результатов теоретического и экспериментального исследования, проведенного авторами и творческим коллективом Мытищинского машиностроительного колледжа в рамках экспериментальной площадки ФИРО в период 2007–2010 гг. В пособии рассмотрены современные проблемы качества среднего профессионального образования. Раскрыты основные факторы обеспечения конкурентоспособности выпускника учреждения среднего профессионального образования (УСПО). Представлены фрагменты организационно-нормативных, учебно-программных и методических материалов, обеспечивающих успешную подготовку выпускников УСПО к профессиональной деятельности и трудоустройству. Пособие адресовано работникам образовательных учреждений, органов управления и организаций среднего профессионального образования, руководителям, специалистам предприятий, организаций-работодателей и другим социальным партнерам.

С наиболее полной информацией о социальных, методологических и человеческих приоритетах главного редактора журнала «Образовательная политика» А.Г. Асмолова можно ознакомиться на сайте:

<http://www.asmolovpsy.ru/>

**Продолжается подписка на журнал  
«Образовательная политика»**

Оформить подписку на журнал можно по каталогу агентства «Роспечать» (подписной индекс **18470**) или через редакцию



**Сарафанова Е.В., Босова Л.Л., Тарасова Н.В. Экспертиза электронных образовательных ресурсов: Методические рекомендации для экспертов. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 72 с.**

Рассмотрены критерии оценки электронных образовательных ресурсов (ЭОР) нового поколения, предложены рекомендации по оценке отдельных критериев и порядок получения оценок, входящих в состав методики интегрированной оценки качества ЭОР, включая типовые примеры применения данной методики, сформулированы требования к экспертам, предложены методики оценки электронных образовательных Интернет-ресурсов.

Рекомендации адресованы руководителям органов управления образованием, специалистам системы общего образования, экспертам, методистам, разработчикам электронных образовательных ресурсов.



Вниманию читателей предлагается интервью, которое главный редактор журнала «Образовательная политика» А.Г. Асмолов дал С.Г. Яковлевой – директору Федерального научно-методического центра им. Л.В. Занкова. Поводом к беседе послужила памятная дата – 55-летие системы развивающего обучения Л.В. Занкова.

## Современная школа: развивающая и развивающаяся

Учитель начальной школы – мастер навигации  
общего развития ребенка.

А.Г. Асмолов

– Александр Григорьевич, мы уже традиционно встречаемся с Вами в юбилейные для системы развивающего обучения Л.В. Занкова даты: поделись на 50-летие этой системы, Вы были на проводившейся Федеральным научно-методическим центром им. Л.В. Занкова (ФНМЦ) конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Леонида Владимировича.

В этом году системе 55 лет, и она продолжает развиваться: тысячи учителей реализуют в начальной школе идеи Л.В. Занкова, успешно работают методисты, авторы-разработчики.

Им интересны многие вопросы. В частности, можно ли в контексте изменений, происходящих сейчас в образовании, говорить о том, что вся современная школа должна быть развивающей? Каким тогда будет соотношение систем развивающего обучения и традиционной? Какие, на Ваш взгляд, педагогические технологии способны сегодня обеспечить достижение планируемых результатов? И главное: есть ли за всем этим научные школы?

– Сегодня мы имеем уникальную ситуацию, связанную с тем, что многие идеи школы культурно-исторической психологии Л.С. Выготского стали научной, методологической основой го-

сударственной политики в области школьного образования.

Дело в том, что все новые стандарты в образовании, возьмем ли мы уровень начальной школы, уровень основной или старшей школы, – это стандарты, определяющие общую политику образования в мире школ. Если вы откроете эти документы, то увидите, что в каждый из них была вписана строка: «Методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход».

В свое время вся педагогика стояла на трех китах: знания, умения и навыки. Переход от этих трех китов к совершенно новой системе координат в мире образования связан именно с культурно-исторической школой Л.С. Выготского, его последователей, друзей, соратников и учеников. Напомню, что в контексте этого подхода и появилась линия, связанная с исследованиями Л.В. Занкова. Мы уже не раз говорили, что два ученика и последователя Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьев и Л.В. Занков – пошли разными путями, но они вышли по большому счету из одной научной школы. К этой же линии относится Д.Б. Эльконин, близкий ученик и соратник Л.С. Выготского. Культуру мышления и Занкова, и Леонтьева, и Эльконина определил весь дискурс 1930-х гг., когда зарожда-

лась наука о развитии ребенка – педология, когда шла полемика между Л.С. Выготским и К. Левином и обсуждались проблемы разных уровней ожиданий, притязаний, достижений.

Говоря о методологических и исторических корнях, мы четко видим, что линии Занкова, Леонтьева, Эльконина, а потом и Давыдова положили начало новой идеологии образования. Заметьте, я не говорю «методология», «теория», я говорю «идеология», «идеология развития личности». Ведущей ценностью этой идеологии являются именно личность и, как любил говорить Д.Б. Эльконин, «святое недовольство самим собой». Некоторые последователи этой школы поставили перед собой задачу претворять идеологию развития личности, заложенную в культурно-деятельностном подходе, как я его сегодня называю, в жизнь школы.

**– Как известно, Вы принимали участие в создании новых стандартов. На каких методологических подходах строится их идеология?**

– Все последние годы я старался пробить (слово «пробить», к сожалению, реально) новую идеологию стандартов в образовании. Во многом предложенный мной подход, объединяющий ряд методологических линий уже 1980-х гг., удалось сделать базой для стандартов современной школы. Я назвал этот подход системно-деятельностным. Само понятие было введено мною в 1985 г.<sup>1</sup>

Когда я начинал разрабатывать этот подход, то и помыслить не мог, что он станет для меня делом жизни и породит такое бурное море личностных смыслов. Системно-деятельностный подход не стоит путать с системо-деятельностным подходом, который разрабатывался Г.П. Щедровицким и его школой в иной логике, – как показало время, невероятно важной и нужной. Главное различие заключается в том, что в системно-деятельностном подходе на первом месте стоит идея личности, идея ее ценности, а не идея более широких и тем самым растворяющих личность систем.

Моя ключевая формула, что поток деятельности приводит к порождению личности, в том числе идентичности че-

ловека, относится ко всем разработкам, связанным со стандартами. Когда я говорю о системно-деятельностном подходе, всегда опираюсь на работы моих учителей, прежде всего А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина. Для меня невероятно важны при построении этого подхода и те идеи, которые идут от Л.В. Занкова. Я также не могу не упомянуть, что впервые линия объединения этих разных уровней методологии была предложена блестящим исследователем Э.Г. Юдиным в книге «Системный подход и принцип деятельности», вышедшей в 1978 г. Подробнее обо всем этом можно узнать в работах, представленных на моем сайте<sup>2</sup>.

Таким образом, за системно-деятельностным подходом стоят мощные методологические школы. Базируясь на этом подходе, при подготовке новых стандартов мы сделали акцент не на технологиях, а на ценностных аспектах. Поэтому не случайно мы говорим «вариативное развивающее образование», а не «развивающее обучение». Между этими понятиями большая разница. Развивающее обучение – это блистательная технология, без которой не может жить, мне кажется, идеология развития личности. Говоря же о развивающем образовании, мы приходим от технологии к системе в целом, указывая на ценность развития. В последних работах я постоянно говорю, что одно дело – формировать новые установки сознания, другое – изменять традиционные установки сознания. Эта работа намного сложнее.

Когда мы вводим системно-деятельностный подход, за которым стоят гениальные работы и Леонтьева, и Занкова, и делаем его мейнстримом современной школы, мы отчетливо понимаем, что прилагаем к птолемеевской системе понимания образования, где в центре – знания, умения, навыки, коперниканскую систему, в центре которой стоит не индивид, а содействие, в том числе и совместная деятельность, но прежде всего содействие. Единицей развития личности является содействие, а не взаимодействие индивида с миром.

**– Как воплощаются идеи Выготского, Занкова, Эльконина в современной школе?**

<sup>1</sup> Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. М.: Изд-во МГУ, 1985.

<sup>2</sup> URL: [www.asmolovpsy.ru](http://www.asmolovpsy.ru)

– Трудно сказать, как бы отнеслись Занков или Эльконин к происходящим сегодня вещам. Думаю, они бы увидели много того, что показалось бы им эвристичным и важным. Вместе с тем, когда тот или иной исследователь порождает лабораторную культуру, направляя ее в практику образования, такая культура, преломляясь через профессиональное развитие учителя, через реальную ситуацию, так или иначе перестает быть лабораторной культурой, она становится массовой индустрией. Мы поставили идею Выготского в контекст образования как социальную индустрию, индустрию социальной коммуникации. Образование сегодня – это социальная коммуникация, порождающая мир социальных и интеллектуальных сетей. И это совершенно другое образование по сравнению с образованием в индустриальную эпоху.

**– Логика новых стандартов, как кажется, очень нелегко находила понимание...**

– Нужно четко понимать, что для многих наших коллег признать идеи психодидактики – это значит перейти на совершенно другое проблемное поле исследований. Я не сумасшедший, чтобы отбрасывать ЗУНы<sup>3</sup>; вопрос, в каком они будут отношении к действиям. Я не сумасшедший, чтобы отбрасывать компетентностный подход, который выступает как частный момент системно-деятельностной логики развития, но это другая логика, за этим стоят разные методологические позиции.

Если говорить о методологии, то это старый спор между психологией сознания и деятельностной психологией, между бихевиоризмом, наукой о поведении и деятельностной психологией. Стоять на позиции психологии сознания или бихевиоризма – это одна из возможных линий развития человеческой мысли. Но у нас другая линия. Казалось бы, дидакты уже начинают понимать то, что мы делаем, но пытаются уложить все это в старые схемы. Например, лет 5–6 назад формулу Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина (которая передавалась в разных вариантах), что главная задача школы – научить учиться, я операционализировал, введя понятие «универсальные учебные действия». Ввел его неслучайно. Тем не менее сегодня мои оппоненты говорят,

<sup>3</sup> ЗУНы – знания, умения, навыки.

что УУД – это обобщенные знания, умения, навык, т.е. они одевают новые понятия и идеи в те одежды, которые им привычны. Но это совсем другая реальность. Это все равно, как если бы я в теории относительности А. Эйнштейна стал выискивать элементы классической физики И. Ньютона. Мог бы найти? Не знаю.

Важно осознавать, что и Занков, и Леонтьев, идя по пути Выготского, предложили мировоззренческую революцию, а не революцию в технологии, технике. Революцию, которая ведет к трансформации великой дидактики Я.А. Коменского. И значит, их оппоненты – не институт содержания образования, а Дистервег, Песталоцци и сам Коменский! Поэтому все так трудно. И то, что идет дискуссия, и то, что консервативное массовое сознание боится нового подхода, это абсолютно ясно. Но об этом говорили и М.К. Мамардашвили, и Э.В. Ильенков, и другие гении XX в. У нас мощная философская традиция – антрополого-деятельностная. Вот та ситуация, в которой мы сегодня оказались.

**– Не кажется ли Вам, что сознание практиков образования не готово к столь кардинальной перестройке? Насколько готов к восприятию новой идеологии образования управленческий и педагогический корпус?**

– Всегда любые социальные изменения, а речь идет о них, начинаются не с валовых изменений, а с мотивации. Поэтому главная задача сегодня – создать мотивацию к этим изменениям и показать их выигрышность. Есть определенное число талантливых лидеров, это ситуация, когда лидерская мотивация может изменить культуру мышления. Но это длительный и серьезный процесс. Нужна политическая поддержка этих изменений.

Ведущей политической поддержкой стал образовательный стандарт, это должны отразить на самых разных уровнях. Сейчас очень многие бросают упреки в адрес Андрея Александровича Фурсенко. Но он поддержал этот стандарт, эти идеи. И я считаю, что именно в тот период идеология развития в школе «пошла».

**– И все же уже год, как Россия перешла на новые стандарты, а зачастую подходят к ним со старыми мерками. Не все**

понимают, как измерить общее развитие, что такое УУД, что такое метапредметное содержание, но всем понятно, что такое знания, умения, навыки. Многие учителя продолжают работать как раньше, потому что они не осознают происходящих фундаментальных изменений. Что мы ждем от тех школ, которые начали работать по новым стандартам? Какая может быть оказана поддержка учителю в их реализации?

– Повторюсь, самое важное – это создание мотивации к изменению подхода у учителей и директоров школ. Федеральный институт развития образования пытается построить школу, стоящую на основе системно-деятельностного подхода.

Во-первых, для этого нужна программа управления, за которой стоит системно-деятельностный подход, а не декларирование этого подхода, растворение его в потоке пустых слов. Во-вторых, сегодня меняются учебники. И не отдельно Занков, не отдельно Эльконин, Давыдов. По сути дела то, что было инновацией, сегодня становится традицией. В этом контексте программы школы и учебники, соответствующие стандарту, это то, на что можно опереться. Нужна серьезнейшая работа с методистами. Методисты – великие люди, но без понимания конкретного алгоритма действий для каждой предметной области мы опять ничего не сделаем. Все это должен понять и каждый министр регионального образования, и заведующий РОНО, и директор школы.

– Если брать предметы эстетического цикла – литературу, музыку, изобразительное искусство, то здесь заметно сокращение часов, и в лучшем случае эти часы выносятся во внеурочную деятельность. Насколько в таком случае реально общее развитие ребенка?

– Еще раз возвращаюсь к тому, что общее развитие ребенка, его базовая культура произрастает, выращивается с помощью идеологии новых стандартов. Вести речь о том, чтобы как-то минимизировать эстетический цикл в дошкольном образовании и начальной школе, – это чудовищный риск, угрожающий развитию мировоззрения ребенка.

Именно поэтому мы так называемое дополнительное образование ввели, в буквальном смысле, в жизнь школы, оно перестало быть дополнительным.

И никакие изменения культурного цикла не могут быть оправданы. Потому что общее развитие – главное. *Учитель начальной школы – мастер навигации общего развития ребенка.*

– Такие предметы, как русский язык, математика, окружающий мир, достаточно наукоемкие. Получается, что учитель начальных классов – это универсальный специалист, но он зачастую не может дать эти предметы достаточно глубоко, не прорабатывает связи с основной школой. Планируется ли какое-то перераспределение функций между учителями начальных классов и предметниками?

– Задача начальной школы – представить ребенку целостную картину мира, а не разбивать ее на отдельные предметы. Куда труднее с основной школой, где ребенок разрывается между отдельными предметами... Это большой вопрос, здесь надо искать.

Есть целый ряд разработок, касающихся диагностики метапредметных и личностных результатов. Но опять же, это серьезный процесс, и нужна серьезная программа. Пока многие не отдают отчета в том, что предложенные сегодня стандарты – это, в перспективе, смерть зуновским КИМам (контрольно-измерительным материалам) ЕГЭ. И здесь мы должны опять же последовательно и четко действовать, работа предстоит огромная...

– Тем не менее сейчас ЕГЭ является единственным измерителем успешности работы образовательного учреждения, ученика...

– Если мы введем стандарты, ситуация будет меняться.

Как и системно-деятельностный подход, и оценка результатов того, что называется учебной деятельностью, в которой развивается личность (я имею в виду понятие учебной деятельности в контексте концепции Эльконина), это должно привести к изменению аттестации учителей. Но критерии подобного подхода должны быть очень четко продуманы. Пока же здесь проблемы, проблемы и проблемы...

– Как Вы считаете, в связи с принятием единых стандартов снимается ли проблема преемственности между начальным и основным звеном школы?

– Проблема эта не снимается. Она должна решаться. Я, к сожалению, вынужден заметить, что кризисы детского развития были связаны именно с разрывами между начальной и основной школой. Мы сами создавали их. Новые стандарты должны привести к изменениям организационной культуры школы. Она должна быть такой, чтобы ребенок бескризисно переходил из начальной школы в основную, из основной школы в старшую, чтобы этот переход состоялся. Поэтому ставится вопрос об обеспечении преемственности развития через организационное поведение школьного коллектива.

**– Сейчас полностью меняется система вузовской подготовки, и в частности подготовки учителя начальных классов. Пединституты зачастую меняют свой статус, функция подготовки педагогов переходит к психологическим вузам, не имеющим такого опыта. Кроме того, если брать программу бакалавриата или магистратуры, то часов на аудиторную работу выделяется значительно меньше. Сможет ли такой специалист, придя в школу, обучать детей на высоком уровне?**

– В последнее время разработаны новые стандарты психолого-педагогического, педагогического и специального образования. Если стандарты педагогического образования для педвузов, созданные коллегами В.Л. Матросовым и Г.А. Бордовским, – это одна логика, коррекционные стандарты – другая, то психолого-педагогический стандарт разработан как наиболее соотносимый со стандартом школьным. Это сделано под руководством коллектива, который возглавляет В.В. Рубцов. Но здесь получается опять серьезное расхождение. Если мы пойдем по пути стандартов В.Л. Матросова, то будет расти диссонанс между тем, что нужно в школе учителю, тем, что предлагает новый стандарт, и тем, что дают традиционные бихевиористские схемы подготовки. Что же касается вопроса разделения, грубо говоря, «предметников-урокодателей» и «развивателей», то необходимо сказать, что *учебный предмет должен быть культурным средством развития личности*. Если предмет выступает, говоря языком Выготского, Занкова и Леонтьева, как культурное средство овладения поведением, учебник – как культурное орудие

овладения поведением, как культурный инструмент, тогда все в порядке, а если предмет понимается как самоцель, тогда это губельно для развития школы.

Если бы Леонтьев, Эльконин, Занков могли посмотреть, что происходит сегодня, они бы увидели, что образ будущего, связанный с их идеями, рожден, но предстоит титаническая работа. Во-первых, это переделка программ профессионального образования во всей системе педвузов, которые живут в когнитивной, а не деятельностной реальности. Без этого мы столкнемся с огромными трудностями. В этой ситуации встает вопрос о резкой трансформации всей системы повышения квалификации учителей. Пока эта работа на эмбриональной стадии.

Во-вторых, поскольку нам надо переделывать в буквальном смысле слова ментальную установку, а не только давать знания, то интереснее сейчас в семи округах России сделать опору на классические университеты. Они не больны вузовской педагогикой. Поэтому, если мы хотим для старшей ступени школы создать мироцентрические учебники на основе идеологии развития, чтобы идеи универсальных учебных действий так или иначе прошли в жизнь, нужно попытаться с опорой на университетское сообщество готовить новые учебники по физике, филологии и другим предметам, подключая лучших авторов и действуя по вектору от универсального образования к университетскому.

**– В год 55-летия системы развивающего обучения Л.В. Занкова что бы Вы пожелали последователям, разработчикам системы, нашим учителям, методистам?**

– Не случайно говорилось о том, что за системой Занкова будущее. Многие уже стало реальностью. Но будущее всегда богаче того, что мы предполагаем. Поэтому ваши коллеги и соратники должны быть готовы к тому, чтобы учиться понимать смысл этой системы в более широкой целостной ситуации. Есть понимание, что они были первыми и будут первыми, но надо продолжать постигать идеологию развития, в которой сегодня начинает жить школа как школа развития, школа вариативности образования, школа, о которой мечтал Л.В. Занков.

*Беседовала Светлана Яковлева*



*О том, как работает система повышения квалификации работников образования, чем вызвана ее критика со стороны различных экспертов и как оценить эффективность ее работы, рассказывают главный научный сотрудник Института управления образованием РАО Сергей Кравцов и член Экспертной группы по разработке Стратегии-2020 Павел Сергоманов, до октября 2012 г. возглавлявший Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.*



## Институты повышения квалификации работников образования: функции, задачи, зона ближайшего развития

– Сергей Сергеевич, Павел Аркадьевич, начнем с самых общих вопросов: что представляет собой современная система квалификации учителей в общероссийском масштабе? Какие функции выполняют институты повышения квалификации (ИПК)? Эксперитор АПКИППРО Эдуард Никитин говорил, что система повышения квалификации учителей – российское ноу-хау. В других странах до этого не додумались?

**Павел Сергоманов:**

– Повышение квалификации учителей, конечно, проводится и в других странах, для этого существуют специальные организации, но особенность России – централизация этой системы: есть федеральная академия и институты в регионах. В этом смысле действительно можно говорить о российском ноу-хау.

Региональные ИПК выполняют разные функции, причем в одних регионах они «склеены», в других – четко отделены друг от друга.

Основных функций четыре: собственно повышение квалификации (с итоговой аттестацией слушателей), развитие

регионального образования (консалтинг, проектирование, исследования), оценка качества (включая ЕГЭ и ГИА), информатизация образования. Например, наряду с ИПК в регионе могут работать институт развития образования, центр оценки качества и центр информатизации. Иногда все это объединяется в одном учреждении. Все эти функции жизненно необходимы для системы образования. Например, в Красноярском краевом институте повышения квалификации работников образования, где я до недавнего времени работал, в отдельное учреждение выделен центр оценки качества – Краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», а Центр информатизации образования является его структурным подразделением. Когда обсуждался вопрос о переходе на свободное программное обеспечение, его сотрудники собирали сведения по школам – кто использует Windows, кто Linux, связывались с поставщиками, обеспечивали консультирование вплоть до ситуаций, когда в школе принтер ломался.

Орган исполнительной власти региона задает параметры развития системы образования, и роль учреждений, на которые возложены указанные четыре функции, заключается в том, чтобы способствовать достижению этих параметров.

– Хорошо известно, что в медийном пространстве система повышения квалификации учителей является едва ли не самой проблемной частью всего нашего образования. В послании Федеральному собранию 2009 г. ее критиковал президент Дмитрий Медведев, а профессор Высшей школы экономики Лев Любимов предложил передать функцию повышения квалификации из ИПК в классические университеты – отчасти это удалось сделать в Перми, на базе филиала Вышки. В чем заключаются проблемы институтов повышения квалификации? За что их так ругают?

*Сергей Кравцов:*

– Первое, за что систему повышения квалификации стоит критиковать, – устаревшие образовательные технологии и кадры, поддерживающие эти технологии из последних сил. Они в большей степени опираются, скажем так, на классно-урочную систему. Повышение квалификации строится на традиционных лекциях – передаче знаний от преподавателя к слушателю. В некоторых случаях, конечно, лекции не помешают – особенно если их читает региональный министр, какой-нибудь выдающийся педагог или психолог, но если брать их за основу учебного процесса, эффективность будет близка к нулю. На основе устаревших технологий, которые не востребованы учителями, сегодня работают не все ИПК, не все их кафедры, но все же большинство.

Первое, за что систему повышения квалификации стоит критиковать, – устаревшие образовательные технологии и кадры, поддерживающие эти технологии из последних сил. Они в большей степени опираются на классно-урочную систему.

Второй недостаток в том, что ИПК далеко не везде обеспечивают своим слушателям непрерывность образования,

т.е. их сопровождение после повышения квалификации. Ведь учителям нужно не просто получение новых знаний, компетенций, а эффекты их применения, уточнения в практической деятельности. Система повышения квалификации устроена так, что мы не учитываем ни индивидуальных характеристик учителя, ни типологических (например, возраст) – просто исходим из того, что учитель раз в пять лет должен обязательно приехать на курсы. У ИПК нет системы сервисов, в том числе основанных на информационных технологиях, – например, мало где учителю оказывают поддержку на рабочем месте, хотя это вполне можно делать.

Что бы ни говорили о федерально-региональной системе повышения квалификации, на сегодняшний день она в каждом регионе своя. За исключением отдельных проектов, нет общей координации работы ИПК и общей идеологии развития системы. Мы не видим, каким будет следующий шаг, какой должна стать система через 5–10 лет.

*П.С.:* По-моему, главная причина критики – явный институциональный кризис. Институты повышения квалификации потеряли свою роль в системе. Раньше они были с одной стороны, проводниками идеологии партии и правительства, с другой – проводниками предметных знаний через предметные кабинеты. Существовала система предметных кабинетов – блестящая, кстати, идея: нормативка, методички, всевозможные передовые материалы можно было найти в одном месте, тут же были методисты, которые все это могли разъяснить. Методиста в школе и ждали, и боялись даже больше, чем работника министерства, потому что он знал «ну-тро» школы, четко понимал те или иные дефициты учителей. Очень много было добросовестных и блестящих методистов. Теперь это почти ругательное слово, особенно в хороших школах.

В постсоветское время были попытки трансформации этой системы, но неудачные. Инициативу у ИПК перехватывали другие структуры – некоммерческие, в 1990-е гг. в их числе были ассоциации учителей-новаторов, директоров инновационных школ. Мысль о том, что ИПК не выполняют посредническую функцию, что они не поддерживают раз-



витие образовательных учреждений, – из того времени, и я с этой критикой согласен. Ассоциации восполняли вакуум новых знаний, новых технологий. Но масштаб их деятельности, к счастью уж или к сожалению, измерялся не шириной, а глубиной. Они явно преодолели институциональный кризис ИПК, но их было слишком мало для всей страны. И сегодня это колоссальный дефицит! ИПК сохранились, где-то выйдя в «инновационные», где-то просто продолжая обычную работу. Им просто не было и нет альтернативы по широте охвата учителей и учреждений.

Есть и другая причина критики: на ИПК часто возлагают задачи по производству имитаций изменений, подменяют задачи изменений задачами повышения квалификации. Например, многие наивно полагают, что если учителя научить новой технологии в ИПК (или где-нибудь еще, неважно), то он сразу начнет работать по такой технологии. Глупости. Вы где-нибудь видели завод, на котором не организована новая технология, нет нового оборудования под нее, новых денег и нормативного регулирования, но зато мастер и инженер знают новую технологию и на этом основании утверждают, что у них есть новый продукт? В деловой среде это невозможно. А у нас запросто про это рассуждают и даже «показывают» другим.

Должен сказать, что выполнить даже одну из четырех функций непросто: то ли содержания не хватает и ясных идей, то ли региональное министерство неверно ставит задачи, то ли не хватает кадров, условий, денег. Ситуация сильно осложняется тем, что экономики ИПК до сих пор не существует – практически все институты по-прежнему управляются «вручную». К этим четырем функциям не сделаны финансовые нормативы работ с учетом их специфики. Например, как должен финансироваться и работать центр по развитию школы? Как оплачивать и оценивать работу его методистов, например, в области информатизации? В области оценки качества? Это же очень высокая квалификация специалистов – выше, чем у любого учителя или директора, должна быть. У них должна быть супер-подготовка, супер-компетенции. Это, конечно, масса расходов. А зачем их нести? Приказал – и всё. В экономике

знаний мы готовы много платить за новые знания. А сколько мы платим здесь? Пока получается, критерии оценки субъективны: если учитель или школа говорит «спасибо», значит, человек хорошо поработал, а если ректор или министр похвалил – совсем замечательно.

**– Нужно ли включать ИПК в состав классических университетов? Это как раз предлагает Лев Любимов – ведь в университетах работают ученые, которые могут передать учителям современные знания о предмете наук.**

*П.С.:* Что касается обучения учителей предметному содержанию, то здесь я согласен с Львом Львовичем – пусть это делают профессора классических университетов, профессионалы в своих предметных областях. Но совсем необязательно ИПК куда-то включать или откуда-то выключать. Для этого в ИПК можно сделать фонд для оплаты визит-профессуры – возможность приглашать профессоров университетов, которые знают предмет, излагают его ясно. Только очень важно, чтобы для учителей это было интересно и нетривиально. А то у нас много примеров, когда учителям пытаются читать, как студентам.

Что касается идеи передачи ИПК в университеты в целом, то все зависит от особенностей региона – материальных возможностей, числа студентов, числа учителей и пр. Это какая-то натуралистическая постановка вопроса. Я глубоко убежден, что по сути своей подготовка специалиста и повышение квалификации – вещи глубоко разные. В вузах, образно говоря, ты даешь человеку необразованному новое знание, и он слушает преподавателя, открыв рот. А в повышении квалификации ситуация обратная: вас будут слушать только если вы эффективный практик, да еще можете выступить в роли методиста. Если какая-то структура может сочетать два таких разных режима работы, честь ей и хвала. Но по своей природе эти две разновидности образовательного процесса имеют между собой мало общего.

**– В начале 2000-х гг. Ефим Коган, возглавлявший образование Самарской области, говорил, что лишил региональный ИПК монополии. И если раньше учителя шли только в этот ин-**

ститут, то теперь они стали выбирать между педагогическим и классическим университетом. И сейчас в разных регионах пытаются вводить так называемый ваучер на повышение квалификации. Возникает вопрос: не придется ли вообще ликвидировать ИПК?

**П.С.:** Ликвидировать не придется. Менять нужно. Ваучер – миф. Вы видели строчку в «жировке»: методическая литература (150 рублей)? Где эти деньги? Кто и сколько на них покупает методическую литературу? Никто этого не знает. Если по «ваучеру» учитель захочет научиться вышивать крестиком, ему формально никто не сможет запретить. К ваучеру придется прилагать либо список запрещенных услуг (курсов повышения квалификации), либо список, из которого учитель выберет, имея ваучер. Но кому нужны те знания, которые учитель с собой принесет после курса? Работодателю. Точнее, директору как представителю работодателя. А если мнение директора расходится с мнением учителя, что будет? Нерегулируемая ситуация и безответственность за потраченные государственные средства. Поэтому я не за личный ваучер для учителя – он приводит к неразрешимым парадоксам, я за квоты или целевые деньги для школы. Это более продуктивный механизм. Правда, передача региональных денег школе на повышение квалификации приведет к их исчезновению. Поэтому ИПК были, есть и будут.

**Ликвидация ИПК ухудшит ситуацию, потому что они решают задачи, которые не по силам другим, – развитие методик, технологий, выявление и трансляция лучшего опыта... Мы не можем все это выставить на конкурс, потому что тут нужна системная работа, постоянные коллективы.**

На самом деле монополия ИПК, о которой идет речь, закреплена законодательно. Повышение квалификации учителей на деньги субъекта Федерации – это полномочия субъекта Федерации. Для этого орган исполнительной власти создает учреждение, причем всегда одно. Дублирующее учреждение создавать нельзя, двух ИПК в одном регионе быть не может, иначе этим вопросом будет Счетная палата заниматься. Если институты разные, то у них разный функционал.

В Красноярском крае, например, у школы есть два «вида» государственных денег на повышение квалификации. Первый – это образовательная субвенция школе, ее можно потратить на повышение квалификации не только в ИПК, но и в любом другом образовательном учреждении, где есть лицензия на соответствующие программы. А второй – это деньги, переданные ИПК на осуществление повышения квалификации. Мы реализовывали механизм квотирования определенного количества мест в институте по выбору школы. Это, условно, деньги, которые школа может потратить только у нас, они уже заложены в бюджете института на программы, которые школа нас просит разработать и провести. В другом учреждении их потратить нельзя. Абсолютно логично, что школы не тратят деньги субвенций или собственные (внебюджетные) средства на повышение квалификации – можно их и на что-то другое использовать. Зачем обращаться куда-то еще платно, если можно все получить бесплатно?

И все же для устойчивой работы региональной системы повышения квалификации (не путать с региональным ИПК!) нужно многоканальное финансирование: и централизованное государственное финансирование, и средства школы (бюджетные и внебюджетные).

**С.К.:** Когда говорится о свободе выбора учителем образовательного учреждения для повышения квалификации, имеется в виду конкуренция, то есть, прежде всего, развитие. Сама идеология конкуренции подразумевает, что потребитель сам решает, кому понесет свои деньги. Если речь идет о деньгах школы как работодателя (не учителя, не муниципалитета), то директор школы должен решать, куда направить учителя, куда эти деньги отдать – в ИПК или куда-то еще.

Для чего пытаются вводить ваучеры? Совсем не для того, чтобы ликвидировать ИПК. Я считаю, что ликвидация ИПК ухудшит ситуацию, потому что они решают задачи, которые не по силам другим, – развитие методик, технологий, выявление и трансляция лучшего опыта... Мы не можем все это выставить на конкурс, потому что тут нужна системная работа, постоянные коллективы. Речь идет о том, чтобы ИПК, будучи монополистами, не расслаблялись и не забывали, что монопо-

лия ведет к стагнации. Нужны механизмы развития и конкуренции другого типа. Когда в школах вводится нормативно-подушевое финансирование, мы же не говорим, что нужно ликвидировать школы, чтобы дети учились где-то еще. Мы говорим, что школы должны улучшать свою работу, чтобы были некие механизмы, способствующие их совершенствованию. Так и здесь. Нужно определить, какую работу может выполнить только ИПК, а что можно отдать на аутсорсинг.

В конкурентной борьбе ИПК должен предлагать лучшие условия. Другой вопрос, что норматив на повышение квалификации зачастую так мал, что классический университет не захочет за такие деньги что-либо делать. Например, учителя приезжают на учебу из районов, их нужно где-то поселить – у ИПК, как правило, самые дешевые гостиницы.

Так что в разговорах о монополии ИПК и конкуренции есть некоторое лукавство: нужно понимать, кто готов бороться за норматив и что на этот норматив можно купить. Единственное условие – нельзя допустить профанации, когда какое-нибудь ООО, получив деньги на повышение квалификации, просто выдаст учителям дипломы. И еще важный фактор – за выбор должен отвечать не сам учитель, а работодатель (школа, директор), который в конечном итоге определяет, какое образование нужно его сотрудникам. Может быть, необходимых курсов нет и в региональном ИПК... А если есть деньги, можно поехать куда угодно.

**П.С.:** Так или иначе, повышение квалификации взрослых людей – это переговорный процесс, нельзя его делать механическим. Самые важные переговоры – между учителем и директором, потому что нужно договориться, что и как будет использоваться в школе. Главная задача – институционализировать переговоры между учителем и директором, между работником и работодателем.

– Пару лет назад мэр Новосибирска вручил 20-ти учителям сертификаты по 25 тыс. руб. на повышение квалификации, причем одна из участниц конкурса решила на эти деньги поехать на курсы английского языка на Мальту... Допустим, учитель определился с учреждением. А как определиться с содержанием курса?

**П.С.:** Право выбора содержания образования всегда должно оставаться у школы. Когда я возглавлял институт, нам учителя писали, чего им не хватает, – в заявке на повышение квалификации был специальный раздел. Все курсы – более 200 – мы выставили в депозитории образовательных программ, и если набиралось 25 человек, мы разрабатывали новый курс.

Содержание программы повышения квалификации должно зависеть от потребностей учителя, и задачу повышать квалификацию работнику должен ставить работодатель. Это значит, что учитель должен подписать с директором школы учебный договор, чтобы тот, условно говоря, куда-то его отправил, а тот привез то, что от него требуется.

– А у учителя какая должна быть мотивация?

**П.С.:** С мотивацией иногда бывают сложности – например, если учитель воспринимает повышение квалификации раз в пять лет как ненужное обязательство. Ему говорят: надо ехать. А куда, зачем, непонятно. И он лихорадочно начинает соображать, чему бы поучиться – до этого такого вопроса не возникало. Или другой вариант: учитель искренне хочет поехать на повышение квалификации, но это желание никак не связано с потребностями его школы. Просто поехать в региональный центр, сходить в музей, в театр...

Причина такого подхода в том, что значительная часть школ не ставит задачу управления персоналом, вообще не развивают эту тему. Есть школы, где такая задача стоит, я их знаю, но в целом ситуация иная. Управление персоналом должно быть нормой для каждой школы, а сейчас этой нормы нет.

И еще один момент. Если построить такую систему повышения квалификации, в которой каждый институт будет преподавать не то, что умеет, а то, что ему заказывают, это будет огромный шаг вперед. Нужна система заказа со стороны школы, учителя, пусть даже формализованная, а сейчас ее нет, есть только отдельные примеры.

– Почему же нет? Ведь, казалось бы, очевидные вещи...

**П.С.:** Во многом это связано с тем, что институты не хотят увольнять своих ста-

реющих сотрудников, которые по-новому работать не умеют. Кстати, бывшие сотрудники министерства – сотрудники высокого качества и для меня как ректора были очень ценны, они знают систему образования, чего не скажешь о преподавателях, не имевших такого опыта работы. Преподаватель, методист системы повышения квалификации должен понимать практику, особенности и контекст передачи знаний и технологий.

**С.К.:** В ИПК в основном нет динамичного обновления и развития кадров – в этом отличие от той же ВШЭ, где постоянно открываются новые подразделения, привлекаются лучшие кадры. В ИПК это тоже можно делать – привлекать лучших учителей и директоров школ. Обновляйте кадры, технологии, обменивайтесь опытом, смотрите, чем живут учителя, взаимодействуйте с методическими службами, получайте от школ обратную связь. В этом случае ИПК смогут стать центрами развития и решать те задачи, которые им сегодня, видимо, не по силам.

**– Работа институтов повышения квалификации и аттестация учителей – должна между ними быть связь?**

**С.К.:** Да, связь должна быть, хотя на практике это не всегда так. В свое время Виктор Болотов говорил, что результаты ЕГЭ нужно использовать в управлении качеством образования, т.е. для совершенствования стандартов, учебников, повышения квалификации по предметам. ЕГЭ ведь может показать, что, например, дети плохо знают математику, и возможная причина – что учителя плохо осваивают этот предмет. ЕГЭ позволяет определить проблемные «предметные» точки и в целом в региональной системе образования, и у конкретных учителей. Это, к сожалению, тоже зачастую не используется.

Еще очень важно связать потребности работодателей и тематику повышения квалификации с результатами аттестации учителей и выводами комиссий, ко-

торые осуществляют инспектирование школ. Аттестация учителей – в отличие от аттестации полицейских – превратилась в формальность, реальных случаев получения на аттестации отрицательных результатов и тем более последующего увольнения практически нет. Когда я занимался проектом МРСО<sup>1</sup>, видел это – регионы предоставляли данные. Сейчас вообще сложно оценить, насколько результативны новые методы аттестации учителей.

Поэтому между аттестацией и повышением квалификации должна быть обратная связь: программы повышения квалификации и вообще профессионального развития учителей должны выстраиваться в зависимости от результатов аттестации. Понятно, что она должна быть объективной, не нужно бояться объективно оценивать учителя. Если человек не прошел аттестацию, не нужно сразу увольнять, нужно предоставить, скажем, год на совершенствование педагогического мастерства с повторным прохождением аттестации, чего у нас не предусмотрено. И если уже повторная аттестация выявляет те же проблемы, то ставится вопрос о переводе на другую работу или об увольнении.

Запросы для повышения квалификации должны формулироваться и по результатам инспектирования школ, когда не просто пишутся справки о том, что нужно исправить в нормативных документах школы, но и выявляются педагогические проблемы конкретного учителя – в методике преподавания, в общении с детьми, родителями. В нынешней ситуации эти проблемы скрыты, и если с ними не работать, они только усугубляются и серьезным образом влияют на качество образования.

**– В чем должен заключаться функционал федеральной академии повышения квалификации? Должна ли она быть «руководящей и направляющей» по отношению к региональным институтам?**

**С.К.:** Академия может решать три основные задачи.

Первая задача, ключевая, – это выстраивание идеологии и методики повышения квалификации работников

Если построить такую систему повышения квалификации, в которой каждый институт будет преподавать не то, что умеет, а то, что ему заказывают, это будет огромный шаг вперед.

<sup>1</sup> МРСО – модернизация региональных систем общего образования.

образования, изучение зарубежного опыта, который очень динамично развивается, и его трансляция. Академия должна быть методическим, научным центром системы повышения квалификации, развития теории андрагогики и трансляции государственной образовательной политики.

Вторая задача – это повышение квалификации сотрудников региональных институтов (руководителей, заведующих кафедрами, преподавателей), подготовка тьюторов, как в случае с введением курса «Основы религиозных культур и светской этики», введение новых стандартов, повышение квалификации директоров школ, учителей истории и обществознания. Академия может работать и с преподавателями вузов, если те занимаются обучением учителей.

Третья задача – повышение квалификации самих учителей; в некоторых случаях регионы могут направлять их на учебу и в федеральную академию.

Если система выстроена таким образом и федеральные средства выделяются на обучение тьюторов из регионов, которые, в свою очередь, транслируют полученные знания учителям, появляется возможность проведения федеральной образовательной политики. С одной стороны, речь идет об обучении технологиям и методикам, с другой – о новом содержании образования.

**П.С.:** Обучение тьюторов для преподавания ОРКСЭ<sup>2</sup> в пилотных регионах – это очень позитивный пример. АПКИППРО была координатором проекта – готовила тьюторов, которые, в свою очередь, готовили учителей в региональных институтах. Был определен норматив финансирования на каждого тьютора и каждого учителя, плюс к этому – подготовка методических материалов, командировочные средства. Все было организовано очень четко, и это был образец успешного функционирования федерально-региональной системы повышения квалификации, совместной работы центра и регионов. Перед школами в отобранных регионах была поставлена государственная задача, были определенные сложности, связанные прежде всего с выбором из шести курсов. Но благодаря федеральному ресурсу заработала вся система.

<sup>2</sup> ОРКСЭ – основы религиозных культур и светской этики.

**– Должна ли федеральная академия разрабатывать методики обучения?**

**С.К.:** Так сложилось, что фактически единственная структура, которая занимается вопросами методики, – Институт содержания и методов обучения РАО. Сделан большой шаг вперед – вводятся новые стандарты, но мы все равно не уделяем внимания развитию методик, с помощью которых передается содержание.

Здесь нужно разделять: одно дело – развитие методики «сверху», с позиций науки, другое – с точки зрения практики. Наука как раз должна выявлять те новые практики, которые складываются стихийно, без участия науки. В качестве примера: я защищал кандидатскую диссертацию по методике преподавания математики отстающим ученикам, анализировал теорию и делал научные предположения, основываясь на некоторых гипотезах, разработал компьютерную программу, а потом провел педагогический эксперимент – апробировал ее в школах и на основании этого скорректировал свои выводы. А функция ИПК заключается в такой трансляции научных знаний о методике, чтобы они доходили до практики.

**Между аттестацией и повышением квалификации должна быть обратная связь: программы повышения квалификации и вообще профессионального развития учителей должны выстраиваться в зависимости от результатов аттестации.**

Другая функция ИПК, которая далеко не всегда есть у науки, – анализ эмпирического опыта, выявление учителей, которые сами, не обладая серьезными научными знаниями в области психологии и методики, просто работая с учениками, доходили до каких-то истин и благодаря этому демонстрировали хорошие результаты. ИПК могли бы привлекать таких учителей, обобщать их опыт и транслировать его для других учителей. В любом муниципалитете есть учителя, которые делятся практическим опытом с другими учителями.

**П.С.:** Стоит добавить, что напрямую организовать взаимодействие «учитель – учителю» практически невозможно.

но. Нужен посредник. И в роли этого посредника выступает преподаватель ИПК, организующий коммуникацию с целью трансфера методик. Ведь если лучший учитель придет в качестве преподавателя к другим учителям, не факт, что они его воспримут и поймут. Ему могут сказать, что, дескать, мы и без тебя все знаем. Организовать эту коммуникацию должен специалист. И задача ИПК – собирать информацию о лучших учителях, которые добились успехов в преподавании физики, математики или химии, и привлекать их к работе.

**В работе ИПК не должно быть застоя – преподаватели должны бывать в школах, следить за изменениями на практике.**

**– Как оценить качество работы ИПК? Грубо говоря, есть от него польза учителям, школам или нет?**

*П.С.:* У нас в институте было три критерия оценки программ: удовлетворенность слушателя, индивидуальный прогресс слушателя и соответствие лицензионным требованиям. И аттестация, показывающая индивидуальный прогресс слушателя, проводится с участием работодателя – у меня в каждой аттестационной комиссии был завуч или директор школы как представители работодателя.

По окончании каждого курса наши слушатели заполняли анкеты – анонимно, на компьютере, без участия преподавателя, там есть формализованная часть и свободная часть, они могут написать что угодно. Поначалу попадались самые разные жалобы – преподаватель не то читает, неправильно говорит, диски продает... Я в таких случаях вызывал преподавателя и спрашивал, как он может это прокомментировать. Я, конечно, не следователь, но почему так получается, что сразу пять человек написали одно и то же независимо друг от друга? Сначала меня за это критиковали, но потом все постепенно наладилось. Люди поняли, что это важная часть оценки качества их работы.

*С.К.:* Чтобы оценить качество, можно просто посмотреть, как работает ИПК, придумать параметры для оценки, а можно сделать это опосредованно – через оценку работы региональной системы образования. Понятно, что могут

быть другие факторы – хороший региональный министр, наличие продвинутого вуза в регионе и пр. Но, так или иначе, ИПК влияет на региональную систему образования в целом.

Если все же говорить о непосредственной оценке, то, как и в случае со школой, нужны отзывы внешних потребителей – самих учителей и директоров, а также руководителей региональной системы образования, которые могут сказать, удовлетворяет ли их качество работы института или нет. Если учитель не хочет идти в институт, потому что на его педагогическом мастерстве это никак не отразится, о качестве стоит задуматься. И конечно, нужна оценка по критериям: каковы технологии обучения, как формируются программы и пр. В работе ИПК не должно быть застоя – преподаватели должны бывать в школах, следить за изменениями на практике.

*П.С.:* В хорошем ИПК умеют сконфигурировать образовательные программы, ориентируясь на запросы. Необязательно в ИПК должны работать великие ученые-математики, но должны быть организационные и финансовые ресурсы, которые позволят быстро сформировать хорошую программу. В нашем институте удалось за пять лет почти вдвое увеличить число людей, прошедших курсы, – от 6 тыс. человек (в пересчете на 72-часовые курсы) до 12 тыс. И это всё за счет обратной связи с учителями, школами, муниципалитетами, за счет внедрения новых методов, технологий, логистики и, конечно, серьезнейшей поддержки регионального министра и министерства в обновлении работы института. При этом потребности постоянно нарастают и значительно превышают возможности: сейчас особенно актуально введение новых стандартов, а значит, появляется новое содержание педагогической деятельности, повышение квалификации и объемов работы.

**– Какова зона ближайшего развития системы повышения квалификации учителей в России? Что нужно развивать в методике, в содержании образования?**

*С.К.:* Наука обучения взрослых – андрагогика, которая, к сожалению, в нашей стране пока развита недостаточно, – говорит о том, что взрослым интересны те

проблемные зоны, те вопросы, которые встречаются в их профессиональной деятельности. Система повышения квалификации и переподготовки должна ориентироваться на их решение, т.е. передавать те компетенции, умения, отвечать на те вопросы, которые встречаются в практической деятельности учителя или управленца.

Исходя из этого, во-первых, должны меняться технологии, методики: ориентация на практику, дискуссии, проектная деятельность, привлечение к преподаванию лучших учителей и директоров, способных передавать свой опыт. Эти технологии активно используются в бизнес-образовании и показывают свою эффективность. Во-вторых, тематика обучения должна задаваться на федеральном и региональном уровне в зависимости от направлений федерально-региональной политики в образовании. Нужно определить круг вопросов, которые система повышения квалификации должна донести до учителя, – прежде всего речь идет об институциональных реформах: ЕГЭ, переход на новые стандарты, обсуждение проекта нового закона «Об образовании» и т.д. А другой содержательный пласт должен зависеть от потребностей конкретного учителя, т.е. содержание должно определяться не только и не столько возможностями самой системы повышения квалификации.

На федеральном уровне нужно разрабатывать новые методики, которые можно было бы использовать в разных ИПК, но на сегодня новой методологии, новой образовательной парадигмы для этой сферы практически нет, хотя есть передовой опыт в отдельных регионах.

На федеральном уровне нужно разрабатывать новые методики, которые можно было бы использовать в разных ИПК, но на сегодня новой методологии, новой образовательной парадигмы для этой сферы практически нет, хотя есть передовой опыт в отдельных регионах.

*П.С.:* В качестве примера организации повышения квалификации могу привести наш совместный проект с Институтом коррекционной педагогики РАО. Мы сделали специальную программу по реформированию системы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья для муниципальных команд. Актуальность темы очень высока – норматив на такого ребенка в несколько раз выше, чем на «обычного». Деньги приходят в муниципалитет, и этим детям должны быть оказаны определенные услуги, но нет ни механизмов, ни нормативной базы. И до приезда команды Николая Николаевича Малофеева, директора Института коррекционной педагогики РАО, мы вместе с муниципальными командами разрабатывали проекты нормативных актов, обсуждали проблемы, возможности изменения ситуации. Когда он приехал, почва уже была подготовлена, осталось только предложить научно обоснованные модели. Если бы он просто лекцию прочитал, то эффективность была бы существенно ниже. Но благодаря подготовке у проектных команд появилась «чувствительность» к научным знаниям, к моделям. И организовать такую работу – тоже задача института.

*Беседовал Борис Старцев*

# Качество дошкольных учреждений и его оценка

**В** настоящее время в России интенсивно обсуждаются вопросы качества дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и его оценки. Этот вопрос рассматривается в рамках общей стратегии развития дошкольного образования в целом. Если дошкольную ступень рассматривать как полноценную ступень образования (такова логика рассуждений), то к ней должны применяться те же требования, что и к остальным ступеням. Это значит, что для дошкольного образования должны быть разработаны федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), подобные тем, что существуют для других ступеней образования.

В связи с этим возникает, однако, серьезная проблема: должны ли ФГОС для дошкольного образования включать требования к результату, как это имеет место во ФГОС для школы? Или результат, определяемый нормативно и фиксированный во ФГОС для дошкольного образования, может и должен пониматься иначе, чем требования к результату образования школьного? Ведь наличие учебного процесса, направленного на достижение определенного результата, отличает школьное образование от дошкольного, которое не должно ставить перед собой такие задачи. Детская игра как основной вид деятельности ребенка-

дошкольника не направлена на достижение определенного результата. То же самое можно сказать и об исследовательской, поисковой активности, занятиях искусством, творческих проектах и т.п. Результат, которого достигают дети, индивидуален и должен безоценочно приниматься взрослыми. В этом, по общему мнению отечественных и зарубежных педагогов и психологов, и состоит специфика дошкольного этапа, отличающая его от других ступеней образования. Делать из детского сада школу никто не хочет. Как же тогда могут и должны пониматься и формулироваться требования к результату дошкольного образования?

Согласно принятым в 2010 г. «Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (ФГТ) [1], требования к планируемым результатам должны быть неперменной частью общеобразовательной программы каждого ДОУ. Их достижение должно контролироваться как самим ДОУ, так и внешними инстанциями. В этом же документе определяется, каких именно результатов должен достичь ребенок. Он должен быть любознательным, активным, физически развитым, способным управлять своим поведением, овладевшим универсальными предпосылками учебной деятельности, способным решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту, и т.п. Все эти «интегративные ка-



об авторе



*В.К. Загвоздкин, научный сотрудник ФИРО, заведующий лабораторией качества образования МИОО, кандидат педагогических наук*



чества» трактуются как результат освоения общеобразовательной программы дошкольного образования [1, разд. 3.5].

Из сказанного следует, что в основе ФГТ лежит концепция, согласно которой основной задачей дошкольного образования является освоение ребенком образовательной программы, а развитие понимается исключительно как результат этого освоения.

Такая трактовка дошкольного образования вызывает много вопросов. С одной стороны, выдвигаются требования к ребенку (освоил / не освоил программу; соответствует / не соответствует нормативу); освоение программы ребенком подлежит регулярной оценке [1, разд. 3.6]. С другой стороны, если ребенок программу не освоил, т.е. не достиг нужного уровня развития «интегративных качеств», то ответственность за это несет образовательное учреждение, которое обязано этот результат обеспечить. Кроме этого, вызывает недоумение, что такие качества, как любознательность, активность, физическое развитие и др., трактуются как продукты освоения образовательной программы. Неужели ребенка нужно учить быть любознательным? Неужели «потребность в двигательной активности» или «физическое развитие» являются результатом освоения образовательной программы? Неужели в ребенке нет ничего «своего», данного ему от природы? Неужели, помимо дошкольной программы, на развитие не влияют никакие другие факторы и детский сад несет на себе всю полноту ответственности за то, каким является ребенок на каждом этапе своего развития?

В данной статье мы рассмотрим подход к качеству дошкольного образования и его оценке, принятой международным сообществом. Этот подход основан на положении о том, что на развитие ребенка оказывает влияние ряд разнородных факторов, в том числе и не зависящих от работы ДОУ и от программы, которой оно следует. Основная задача дошкольных учреждений – обеспечение условий для разностороннего развития ребенка, заложенного в каждом ребенке от природы потенциала. Если ДОУ создаст надлежащие условия, то любознательность, исследовательская, творческая, игровая, двигательная активность раскроются сами собой. Социальные и эмоциональ-

ные качества ребенка также не являются результатом «освоения программы». Как утверждал Л.С. Выготский, ребенок рождается социальным существом. От рождения ему присуще стремление к тому, чтобы быть включенным в социальное сообщество детей и взрослых. Насколько смогут раскрыться социальные способности и задатки – зависит не от программы, а прежде всего от *качества отношений и характера коммуникации* между детьми и взрослыми как в семье, так и в дошкольном учреждении.

Планируемые результаты определяют в рамочных программах других стран иначе, без фиксации определенного уровня развития ребенка на каждом конкретном возрастном этапе в качестве норматива. Они даются в форме описания «компетентностей», т.е. способностей и умений, развитие которых является целью работы дошкольных учреждений. Эти описания служат в качестве ориентации для руководителей и педагогов. Динамика же реального развития этих способностей и умений у каждого ребенка индивидуальна, поэтому уровень развития компетентностей нормативно не фиксируется; требования к детям не предъявляются.

**Основная задача дошкольных учреждений – обеспечение условий для разностороннего развития ребенка, заложенного в каждом ребенке от природы потенциала. Если ДОУ создаст надлежащие условия, то любознательность, исследовательская, творческая, игровая, двигательная активность раскроются сами собой.**

Готовность к школе является одной из ключевых целей дошкольного образования во всех странах. Однако это – именно *цель*, т.е. *направление усилий*, а не фактический результат! Нигде в мире еще не удавалось достичь того, чтобы все дети были готовы к школе во всех отношениях. Готов ребенок к школе или не готов – зависит от очень многих обстоятельств, и не в последнюю очередь от самой школы. Никакая программа не может «обеспечить» готовность к школе, т.е. «необходимый и достаточный уровень развития» всех детей «для успешного освоения ими основных общеобразовательных программ» любой начальной школы<sup>1</sup>. Готовность к школе рассматри-

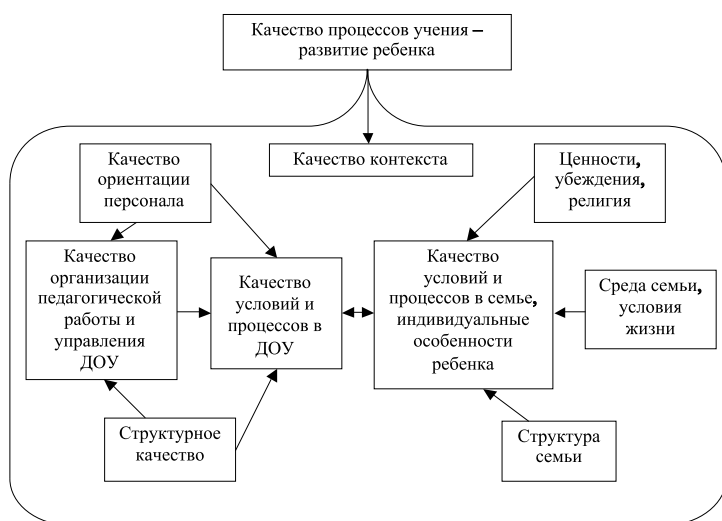


Рис. 1. Обобщающая схема групп факторов, влияющих на развитие ребенка

вается как *общая задача семьи, детского сада и младшей школы*, а не как *свойство ребенка*, т.е. некий уровень развития, которому тот должен соответствовать по окончании детского сада. Диагностика (описание) развития проводится, но это описание не связано с оценкой ребенка и дошкольного учреждения и понятием «готовность к школе» [4, с. 3].

Отсюда вытекает, что требования следует предъявлять не к ребенку, а, в-первых, к учредителю, который обязан обеспечить ДОУ всем необходимым для качественной работы, и, во-вторых, к самому ДОУ, к условиям и процессам, влияющим на развитие детей.

### ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ И КАЧЕСТВО РАБОТЫ ДОУ

Большинство имеющихся на сегодняшний день исследований, проводившихся в разных странах, красноречиво говорит о том, что семья гораздо больше влияет на развитие детей, чем детский сад или школа. Для развития ребенка особенно важно качество взаимоотношений в семье, образование родителей и социально-экономическая ситуация семьи. Ценности, убеждения, религия, структура семьи также имеют значение. Помимо социальных семейных факторов ход развития зависит от общей социо-

культурной ситуации в месте проживания и от индивидуальных особенностей ребенка [2; 8]<sup>2</sup>.

Исследования также показывают: чем раньше дети поступают в детские дошкольные учреждения и чем дольше их посещают, тем положительнее протекает их когнитивное и личностное развитие. Для детей из социально проблемных семей посещение детского сада в особенности благотворно, но *только при условии соответствующего качества педагогической работы ДОУ* [7; 8; 11]. При плохом ее качестве, наоборот, есть опасность нанесения детям значительного урона. Этим обстоятельством подчеркивается важность *оценки качества образования на уровне каждого отдельного детского сада*. Обеспечение качества работы дошкольных учреждений – приоритет образовательной политики всех экономически развитых стран.

Здесь возникает вопрос: можно ли сформулировать единое понятие качества дошкольного образования, которое можно положить в основу оценки качества работы ДОУ, реализующих различные педагогические подходы? Ведь понимание качества в Монтессори – Реджио – Вальдорфской педагогике и других педагогических системах существенно различается. Приведем пример такого определения понятия качества, которое можно положить в основу оценки, независимо от того, какой подход или программу реализует то или иное ДОУ: «Качество дошкольного образования в конкретном ДОУ высокое в том случае, если дети в нем получают импульсы (шансы, возможности) физического, эмоционального, социального и интеллектуального развития; если они служат общему благополучию и хорошему самочувствию детей, их актуальному и будущему образованию; тем самым ДОУ поддерживают семьи в их ответственности по уходу за детьми, их образованию и воспитанию» [10, с. 6].

При большом разнообразии конкретных систем оценки, инструментов оценивания и подходов к улучшению качества дошкольного образования в междуна-

<sup>1</sup> В ФГТ говорится, что программа должна «обеспечить» готовность детей к школе: программа «обеспечивает достижение воспитанниками готовности к школе, а именно необходимый и достаточный уровень развития ребенка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования» [1, п. 2.6].

<sup>2</sup> В работах [2; 9] представлены обобщенные результаты исследований факторов развития детей, проводившиеся в разных странах.

родном сообществе существует консенсус относительно системы факторов, определяющих его качество (рис. 1).

Основная задача дошкольных учреждений – обеспечить **качество процессов учения**. При этом под «учением» понимают не то, что делают взрослые, а *активность самого ребенка*, который учится и развивается постоянно, независимо от того, учат и воспитывают его взрослые сознательно или нет, посещает он дошкольное учреждение или нет. Находясь на улице, во дворе, на детской площадке, дома, в общественном транспорте, играя со сверстниками, общаясь с воспитателями, родителями, друзьями, ребенок сталкивается с многообразными впечатлениями и влияниями, впитывает и перерабатывает их, пробует свои силы, выражает свои чувства, т.е. *учится и развивается*. *Учение и развитие понимаются как базовая антропологическая и общепсихологическая категория, характеристика, присущая человеческому бытию*.

От процессов учения, происходящих постоянно и независимо от усилий взрослых, следует отличать *обучение и воспитание*. Обучением и воспитанием называют *целенаправленные действия взрослых*, имеющие целью повлиять на развитие в том или ином направлении. Не всякие процессы воспитания и обучения ведут к развитию в желаемом направлении, но лишь такие, которые поддерживают или инициируют *процесс позитивного учения*, активность самого ребенка. Таким образом, процессы учения и развития и обучения и воспитания не совпадают. Задача взрослых – прежде всего создать благоприятные условия для проявления свойственных ребенку от рождения потенциалов развития.

*Это методологическое различие обучения и учения является для современного образования фундаментальным.*

Поясним эту концепцию на примере. Если маленькому ребенку не оказывается должная поддержка в форме удовлетворения, например, базовой *потребности в безопасности*, то ребенок *учится*: миру нельзя доверять, мир таит в себе опасность. В результате базовое доверие

к миру не развивается, игровая и исследовательская активности не могут проявиться в должной мере, страдает также социальное и эмоциональное развитие.

В этом случае мы говорим о *негативном научении*<sup>3</sup> или о *низком качестве процессов учения*, которое влечет за собой *блокировку развития*.

Так обеспечение *безопасности и психологического комфорта* становится одной из важнейших характеристик качества дошкольного образования, хотя на первый взгляд безопасность и комфорт не имеют непосредственного отношения к образованию и в программах не прописываются. Обеспечение безопасности – это не только безопасная материальная среда (отсутствие острых углов, незащищенных розеток и т.п.), это прежде всего психологическая безопасность. Ощущение безопасности в свою очередь тесно связано с привязанностью ребенка ко взрослому, которому он может доверять, т.е. зависит от *качества взаимодействия* ребенка со взрослым. Так *качество взаимодействия* ребенка со взрослым становится одним из основных параметров (характеристик) качества образования в дошкольном учреждении.

**Обеспечение безопасности – это не только безопасная материальная среда (отсутствие острых углов, незащищенных розеток и т.п.), это прежде всего психологическая безопасность. Ощущение безопасности в свою очередь тесно связано с привязанностью ребенка ко взрослому, которому он может доверять, т.е. зависит от качества взаимодействия ребенка со взрослым.**

От чего же зависит качество взаимодействия взрослых и детей в дошкольных учреждениях? Прежде всего от того, какие представления о ребенке и его развитии имеет тот или иной воспитатель, от убеждений, ценностей, установок по отношению к детям, от представления о том, что значит правильное воспитание. Все эти характеристики зафиксированы в официально принятых рамочных программах и в программе самого дошкольного учреждения. Одна-

<sup>3</sup> Под научением мы понимаем результат учения, то, чему ребенок научился. Психологические травмы, полученные ребенком в детстве и проявляющиеся в тех или иных проблемах во взрослом возрасте, понимаются как результат процесса учения, т.е. как научение, а развитие личности трактуется как учебная, или образовательная, биография.

ко значительная часть этих установок не осознается взрослыми. Это могут быть формы (паттерны) поведения, убеждения, стихийно сформировавшиеся в собственной семье, или же установки, сформировавшиеся под влиянием каких-то популярных теорий, книг, религиозных представлений, традиций. Есть сторонники свободного воспитания или, наоборот, авторитарного подхода, наказаний и т.п.

Все это не обязательно прописано на бумаге, в концепции или программе, но тем не менее проявляется в *реальной практике*. И это понятно: в программах, зафиксированных на бумаге, можно прописать все что угодно. Но в реальной практике – *когда никто не смотрит* – будут реализовываться формы взаимодействия между детьми и взрослыми, соответствующие убеждениям и привычкам воспитателей и другого персонала, работающего или соприкасающегося с детьми в дошкольном учреждении. Эту совокупность представлений, убеждений, ценностей, проявляющуюся в характере повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых, обобщают в понятии **качество ориентации** (Orientierungsqualität). Качество ориентации – то, что «несут» взрослые в своей голове, – является существенным фактором, определяющим педагогические действия и всю атмосферу детского сада или отдельной группы [6; 10].

Приведем наглядный и общепонятный пример.

Качество ориентации проявляется в том, как воспитатели встречают детей и общаются с родителями, когда те приходят в детский сад и уходят из него: здороваются ли воспитатель с каждым ребенком, называя его по имени, обращается ли воспитатель к родителю дружелюбно, с улыбкой, тем самым показывая ребенку и его папе или маме, что им здесь рады. Этот момент встречи, *качество встречи* – «социальная ситуация развития», в которую включен ребенок и которая *ежедневно повторяется*, оказывает на социальное, личностное и речевое развитие ребенка огромное влияние. Происходит процесс учения, хотя никакого *целенаправленного обучения* вроде бы нет!

<sup>4</sup> Данная логика рассуждений лежит в основе понятия «скрытый куррикулум», широко распространенного в зарубежной педагогике.

Если же воспитатель считает, что подобные ситуации не имеют значения для развития, а воспитание происходит сугубо во время «занятий», то никакое качество отношений в области «приветствие и прощание» обеспечено не будет. Ребенок учится: *то, как встречаются и прощаются люди, не важно*. Очевидно, что на этом фоне никакие воспитательные беседы и программы нравственного развития работать не будут<sup>4</sup>.

В зарубежных системах оценки качества ситуация прихода детей в детский сад и ухода из него выделена в отдельный блок, подлежащий оценке (область качества «Приветствие и прощание»). Увы, ни один из известных мне отечественных нормативных документов ничего не говорит о такой области качества, как «приветствие и прощание», но зато в них выдвигается огромное число абстрактных требований, содержание которых непонятно ни воспитателям, ни родителям и в отношении которых никакого общественного консенсуса нет.

Еще одна область качества, подлежащая оценке, – это **качество организации педагогической работы и управления ДООУ**. Оно выражается в том, насколько эффективно используются имеющиеся у детского сада ресурсы в каждодневной работе с детьми; сюда относятся также планирование, подготовка занятий, стиль управления учреждением, влияющий на атмосферу в нем, возможности повышения квалификации, замены персонала в случае болезни, планирование и соблюдение характеристик качества, зафиксированных в программе. Это может проявляться в том, что при наличии одинаковых ресурсов один детский сад (или группа) работает лучше, чем другой.

Качество педагогической работы в очень сильной степени зависит от предоставляемых ДООУ учредителем материальных и финансовых ресурсов.

Постоянный состав педагогов, доверительность, защищенность и комфортность являются решающими предпосылками для процесса учения маленьких детей. Именно в раннем возрасте привязанность к педагогу находится в тесной связи с образованием и развитием. Однако все это может быть реализова-

но только в условиях разумного числа детей в группе, а также соотношения числа воспитателей и детей. Приведем стандарты, принятые в США и ЕС [3, с. 86–87] (табл. 1).

Другим важным фактором является наличие достаточного пространства – количества квадратных метров на одного ребенка. Принятый в настоящее время минимум в США и странах ЕС составляет 2,5 кв. м на одного ребенка при максимально возможном числе детей в группе<sup>5</sup>. К материально-пространственным условиям относятся также оснащение детского сада необходимым оборудованием и мебелью.

Еще одним немаловажным фактором являются оплата и условия труда педагогов. Размер заработной платы и условия труда отражаются на удовлетворенности педагогов своей деятельностью, от чего в высокой степени зависит качество процессов учения, а следовательно, и итоговый уровень развития ребенка при переходе на следующую ступень образования. Уровень обеспечения ДОУ материальными и финансовыми ресурсами получил в литературе название «**структурное качество**». К нему относят также уровень образования воспитателей и возможность повышения квалификации.

Однако если перечисленные выше три группы факторов во многом зависят от персонала и руководства ДОУ, то структурное качество определяется проводимой властями реальной образовательной политикой и обычно лишь в незначительной мере находится в сфере ответственности образовательного учреждения. Оценка качества по данному показателю – это оценка учредителя, федеральной или региональной власти, работы органов управления. Поэтому, кстати, комплексная оценка качества дошкольного образования, включающая и оценку материально-финансового обеспечения, проводится независимыми от «вертикали власти» организациями.

Качество ориентации персонала, организация педагогической работы и управление, а также структурные рамочные условия отражаются на педагогической работе ДОУ и проявляются в конкретных действиях, непосредственно влияя на работу педагогического персонала

с детьми и тем самым на возможности развития детей. Качество процессов учения, качество ориентации и структурное качество обобщаются в понятии «**качество условий и процессов**».

Помимо определяющего влияния семьи, качества условий и процессов, имеющих место в детском саду, большое влияние на развитие оказывает и общая социокультурная среда, в которой растет ребенок. Место расположения и окружение дошкольного учреждения (большой город – культурный центр, район промышленной застройки, село или деревня), развитость инфраструктуры, например наличие хорошо оборудованных детских площадок во дворах и т.п., – все это также оказывает существенное влияние на развитие детей. Этот экологический аспект можно назвать **качеством контекста** [12; 13].

Подведем итоги: на развитие детей оказывает влияние ряд разнородных факторов, но прежде всего семья. Поэтому во многих странах уже давно реализуются программы обучения родителей, а формы сотрудничества с ними являются важнейшим компонентом программ дошкольного образования. ДОУ все больше принимают формы семейных центров, открытых для родителей.

Различные формы сотрудничества с родителями развиваются и в нашей стране. Но, увы, нельзя сказать, что работа и сотрудничество с семьями у нас – приоритетное направление с точки зрения образовательной политики и управления. В ФГТ, которые являются требованиями к структуре, о работе с родителями не сказано ничего (см. [1, разд. 3.3]). Тем самым игнорируется такое базовое понятие, как «социальная ситуация развития», а социокультурные факторы,

Таблица 1

Педагогические стандарты числа детей в одной группе ДОУ, а также соотношения в ней числа детей и взрослых

Стандарты	Возраст детей, мес	Число детей в группе	Число детей, приходящихся на одного педагога
США	0–24	6	3
	25–36	12	6
	37–60	18	8
ЕС	0–24	–	3
	24–36	5–8	3–5
	36–48	8–12	5–8
	48–60	12–15	6–8

<sup>5</sup> Имеется в виду списочный состав группы. Реально в каждый момент времени могут присутствовать не все дети.

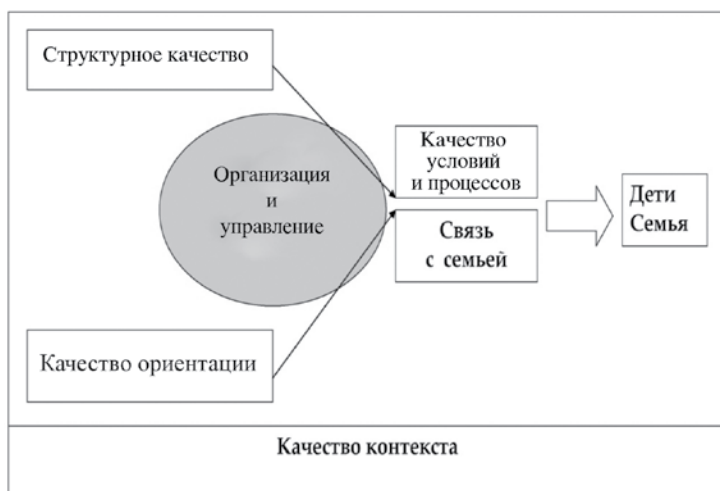


Рис. 2. Области педагогического качества в детских садах и их влияние на детей и семью (фактор в круге – внутренний, все остальные – внешние)

по сути, исключены из рассмотрения качества дошкольного образования вообще.

Приведем общую схему компонентов качества работы дошкольного учреждения, учитывающую важность включения семьи в воспитательный и образовательный процесс. Хороший детский сад оказывает позитивное влияние и на семейное воспитание [12, с. 47] (рис. 2).

### КРИТЕРИИ, ОЦЕНКА И ИЗМЕРЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

Чтобы сделать различные аспекты качества образования в дошкольных учреждениях измеримыми, разрабатываются «критерии хорошей практики», которые собираются в каталоги<sup>6</sup>, а также шкалы, выделяющие степень выраженности того или иного признака [5; 10]. В них дается наглядное описание характеристик качества по каждой из вышеназванных групп. В каталогах критериев и шкалах оценки качества собраны описания для всех значимых для образования и развития детей областей деятельности дошкольных учреждений, чтобы оценка была дифференцированной и полной. Так, применяющаяся во многих странах система оценки шкал «Рейтинговая шкала образовательной среды для детей раннего и дошкольного возраста» (Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS) [5] включает в об-

щей сложности 43 позиции, сгруппированные в следующие семь групп критериев [10, с. 9]<sup>7</sup>.

**I. Пространство и оборудование:** 8 критериев относятся к размерам, оснащённости мебелью и материалами, а также организации пространства, которые поддерживают физическое и психическое развитие детей и педагогическую работу.

**II. Уход за детьми:** 6 критериев описывают организацию приветствия и прощания, приема пищи, времени сна и отдыха, ухода за телом, т.е. важнейшие аспекты для физического благополучия детей, их безопасности и здоровья.

**III. Стимулы для речевого и когнитивного развития:** 4 критерия, на основе которых исследуются материалы, занятия и стимулы со стороны воспитательниц, помогающих детям понять основополагающее положение вещей и взаимосвязи в окружающем их мире, соответствовать своим коммуникативным потребностям и способностям, а также развивать и совершенствовать их.

**IV. Занятия:** 10 критериев, на основе которых исследуются материалы, занятия и стимулы со стороны воспитательниц, дающих детям возможность разнообразными способами исследовать окружающий их мир, заниматься творческой деятельностью, развивать и совершенствовать свои интересы, умения и навыки.

**V. Взаимодействия:** 5 критериев, с помощью которых описываются ответственность и роль воспитательниц в организации совместной жизни детей, атмосфера взаимоотношений между всеми участниками, а также поддержка климата уважения и толерантности.

**VI. Структурирование педагогической работы:** 4 критерия относятся к организации повседневной жизни, ее течению во времени, соблюдению баланса между четкой структурой и гибкостью, к удовлетворению индивидуальных потребностей и учету интересов окружающих и группы.

**VII. Родители и воспитатели:** 6 критериев, относящихся к сфере потребностей взрослых, – это оценка как пространства

<sup>6</sup> Например, в рамках немецкой «Национальной инициативы качества» был разработан «Национальный каталог критериев». В работе над ним приняли участие более тысячи специалистов (педиатров, педагогов, психологов) и представителей родительской общественности [6]. Существуют и другие примеры таких каталогов.

<sup>7</sup> Цитируется на основе адаптированной немецкой версии [10].

и помещения для взрослых, удовлетворение потребностей родителей в информации, соучастии в жизни дошкольного учреждения, поддержке, так и потребности воспитательниц в комфортной обстановке и атмосфере на работе, возможности профессионального совершенствования и необходимого анализа и оценивания своей профессиональной деятельности.

В каталогах «Критериев хорошей практики» наглядно описываются образцы *лучшей* практики. Эти описания можно назвать идеальными или максимальными стандартами. В шкалах для оценки представление о хорошей практике – идеальном или максимальном стандарте – подвергается градации по степени достижения идеального качества.

Для наглядности приведем примеры шкал для областей качества «пространство и оборудование» [10, с. 16] (табл. 2) и «приветствие и прощание» [10, с. 24] (табл. 3).

Таблица 2

Примеры шкал для области качества «пространство и оборудование»

### 1. Внутреннее пространство

Неудовлетворительно		Минимально		Хорошо		Отлично
1	2	3	4	5	6	7
1.1. Недостаточно места для детей, взрослых и мебели*		3.1. Внутри достаточно места для детей, взрослых и мебели		5.1. Большое внутреннее пространство, позволяющее взрослым и детям двигаться свободно (например, мебель не препятствует свободе движения; достаточно места для приспособлений, которыми пользуются дети-инвалиды)		7.1. Количество дневного света можно регулировать (например, с помощью жалюзи или штор)
1.2. Не соблюдаются нормы по освещенности, проветриванию, температурному режиму, шумоизоляции помещения		3.2. Подходящие освещенность, объем воздуха, температура и шумоизоляция помещения		5.2. Помещение хорошо проветривается, обеспечивается наличие дневного света с помощью окон или верхнего света		7.2. Проветривание может регулироваться (например, можно открывать окна; персонал может пользоваться вентиляторами)*
1.3. Помещение в плохом состоянии (например, отслаивается краска на стенах или потолке; жесткий, травмоопасный пол)		3.3. Помещение в хорошем состоянии		5.3. Пространством могут с легкостью пользоваться дети и взрослые-инвалиды*		
1.4. Помещение не убирается (полы липкие или грязные; корзины для мусора переполнены)		3.4. Помещение относительно чистое и ухоженное*				
		3.5. Пространством могут с легкостью пользоваться все дети и взрослые (например, имеются поручни и перила для инвалидов; обеспечен доступ для лиц, пользующихся колясками и костылями)*				

Примечания. В столбцах 2, 4, 6 будут записаны результаты шкалирования (определенные числовые значения, соответствующие измеряемому параметру качества). \* – возможна оценка «неприменимо».

### Пояснения к табл. 2.

(1.1) Площадь помещения должна рассчитываться исходя из максимального числа присутствующих детей. Достаточной считается площадь как минимум 2,5 кв. м на одного ребенка.

(3.4) В ходе занятий в течение дня всегда возникает некий беспорядок. «Относительно чисто» означает: видно, что помещения ежедневно убираются (например, моются полы) и что следы происшествий (например, пролитый сок) тут же устраняются.

(3.5) Чтобы оценить этот аспект как наличествующий, помещение группы и умывальная комната должны быть оборудованы для инвалидов – детей и взрослых. Если в учреждении нет детей-инвалидов либо взрослых-инвалидов, этот аспект можно оценить как «неприменимо».

(5.3) Для оценки «5» пространство должно быть доступным для инвалидов независимо от того, имеются ли в учреждении дети либо взрослые-инвалиды. До-

ступ к помещениям разного назначения оценивается в пункте 4. Оборудование туалетов оценивается в пункте 12.

(7.2) Входные двери могут рассматриваться в качестве регуляторов проветривания только в том случае, если их можно оставить открытыми, не создавая риска для безопасности детей (например, имеется оборудование, мешающее детям незаметно покидать помещение).

**Пояснения к табл. 3.**

В случае если наблюдение производилось только за несколькими приветствиями / прощаниями с детьми, оценивание производится на основе этих наблюдаемых примеров.

(5.3) Не требуется приветствовать каждого родителя или вступать с каждым родителем в беседу, нужно в целом по-дружески общаться с родителями.

(7.3) Возможен прочерк, если детей приводят не родители.

Сотрудник, проводящий оценку качества образования в ДОУ, задает педагогам дополнительные вопросы для уточ-

нения. Например: вы можете описать, как детей ежедневно приводят в детский сад и забирают из детского сада? Такие вопросы имеются по многим областям качества. Все вопросы в совокупности можно рассматривать как структурированное интервью.

Итоговая оценка по всем перечисленным выше аспектам деятельности ДОУ наглядно отражается в *профиле качества*, на котором можно сразу видеть все сильные и слабые стороны работы ДОУ. На основе этого профиля руководство детским садом совместно с органами управления может разработать план развития, учитывающий реальные потребности в развитии конкретного детского сада или группы.

Исследования, проведенные в США, Германии и других странах, показали, что качественная педагогическая работа ДОУ, измеренная с помощью шкал, оказывает позитивное влияние на развитие детей. В ходе эмпирических лонгитюдных исследований удалось установить,

Таблица 3  
Примеры шкал для области качества «уход за детьми»

9. Приветствие и прощание

Неудовлетворительно		Минимально		Хорошо		Отлично
1	2	3	4	5	6	7
1.5. Приветствием детей часто пренебрегают 1.6. Прощание организовано плохо 1.7. Родителям не разрешается заводить детей в помещение группы		3.1. С большинством детей приветливо здороваются (например, воспитательница демонстрирует свою радость при виде детей; улыбается, говорит доброжелательным тоном) 3.2. Прощание организовано хорошо (например, вещи детей заранее приготовлены) 3.3 Родителям разрешается приводить детей в помещение группы		5.1. Здороваются персонально с каждым ребенком (например, воспитательница говорит «Привет!», «Доброе утро» и т.п. и называет имя ребенка, приветствует ребенка на его родном языке) 5.2. Дружеское прощание (например, детей не вынуждают спешить; с каждым ребенком дружески прощаются) 5.3. С родителями дружески здороваются*		7.1. Приходящим детям в случае необходимости помогают найти занятие 7.2. Дети заняты перед прощанием (например, нет ничем не занятого ожидания перед тем, как детей забирают; дети имеют возможность закончить свои занятия) 7.3. Воспитательницы используют приветствие и прощание для общения с родителями*
Примечания. В столбцах 2, 4, 6 будут записаны результаты шкалирования (определенные числовые значения, соответствующие измеряемому параметру качества). * – возможен прочерк.						

<sup>8</sup> Обзор исследований эффектов качественного образования в ДОУ, проводившихся в разных странах, представлен в статье Г. Росбаха [7].  
<sup>9</sup> Именно так планируемые результаты трактуются в ФГТ: детский сад принимает на себя обязательство, что дети к определенному возрасту будут достигать определенных заранее показателей. Если же таковые не достигаются, это значит, что детский сад не выполнил обязательств, предписанных ему нормативными документами.



что разница в уровне развития между детьми, посещавшими детский сад с высоким и низким качеством, на момент окончания детского сада может составлять один год, статистически значимые позитивные эффекты удалось проследить до окончания младшей школы<sup>8</sup>.

Влияние качественной работы ДОО на развитие можно назвать **качеством результата**. Однако в литературе, а также в нормативных документах подчеркивается, что качество результата, которое является целью работы детского сада, *не должно вести к установлению нормативов развития, зафиксированных в форме стандартов развития*<sup>9</sup>. Об этом недвусмысленно говорится в постановлении Совета министров образования земель ФРГ – базовом документе, фиксирующем требования к образовательным программам отдельных земель: «Федеральные земли составляют рамочные программы, где перечислены области развития, через которые реализуется концепция образования и которые тем самым конкретизируют задачи в области образования. Федеральные земли определяют возраст детей, на который рассчитаны эти программы. Занимаясь по этим планам, ребенок не только должен овладеть компетентностями в конкретной области развития, но и, прежде всего, получить межпредметные и основополагающие компетентности и раскрыть ресурсы своей личности. **В рамочных программах нормируются задачи и достижения, которых должно добиваться учреждение, но не уровень, которого должен достигнуть ребенок к определенному моменту**» (выделено мной. – В.З.) [4, с. 3].

### ВЕРОЯТНАЯ ЦЕНА ЛОЖНЫХ ОРИЕНТИРОВ

К сожалению, подходы к оценке качества дошкольного образования, принятые в нашей стране, исходят из жесткой привязки уровня развития ребенка к образовательной программе учреждения. *Ребенок должен развиваться так, как это прописано в нормативных документах, в требованиях к программе*. Не случайно многие программы так и называются – «программы развития». Других факторов не существует. Индивидуальные различия между детьми, обусловленные биологически, также не учитываются.

К сожалению, подходы к оценке качества дошкольного образования, принятые в нашей стране, исходят из жесткой привязки уровня развития ребенка к образовательной программе учреждения. Ребенок должен развиваться так, как это прописано в нормативных документах, в требованиях к программе.

Если такой подход к оценке качества ДОО возобладает и ФГОС для дошкольного образования будет определять требования к результату не в смысле целей, в направлении которых работает ДОО (как это имеет место в других странах), а в форме фиксации уровня, которого должен достигать ребенок к определенному моменту, то это негативно скажется на развитии всей системы дошкольного образования по следующим позициям.

**1. Усилится и без того селективный характер нашего образования**, и тем самым реальный уровень доступности качественного образования понизится – от «неудобных» детей будут избавляться всеми возможными средствами, отсылая их в специализированные учреждения.

**2. Усилится давление на детей** со стороны самих детских садов с целью добиться надлежащих показателей, что не может не нанести вред психологическому и физическому здоровью детей.

**3. Системы оценки, нацеленные на «результат», гарантированно приведут к систематической фальсификации данных, формальным отпискам**. Если перед детским садом ставятся цели, не соответствующие его реальным возможностям, то у него просто нет другого выхода, кроме как предоставлять документы о том, что дети развиваются в соответствии со спущенными сверху показателями.

**4. На воспитателей возлагаются дополнительные задачи постоянной диагностики и документирования развития**. Документирование развития (например, в форме портфолио) имеет смысл только в том случае, если оно служит для информирования родителей и диалога с ними, а также с учителями младшей школы, в которую пойдет ребенок. Если документация развития, напротив, будет связана с оценкой качества

работы воспитателей и с отчетами перед начальством, то можно заранее сказать, что развитие будет протекать в соответствии с нормативными документами, согласно которым составлена программа работы ДОУ.

**5. Тем самым будет нанесен существенный вред всей системе управления образованием,** которому необходимо опираться на достоверные данные о развитии детей в системе. Без этих данных невозможно никакое разумное планирование и принятие решений на любом уровне.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>
2. Ahnert L. Entwicklung kombinierter familiärer und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung // Hasselhorn M., Silbereisen R.K. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 4: Psychologie des Säuglings- und Kindesalter. Göttingen: Hogrefe, 2008.
3. Fthenakis E.W. Die Forderung nach pädagogischer Qualität // Auf Anfang kommt es an! Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin: BELTZ, 2003.
4. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.04.06.2004). [Электронный ресурс]. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf)
5. Harms T., Clifford R., Cryer D. Early Childhood Environment Rating Scale. N.Y.: Teachers College Press, 1998.
6. Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog / Tietze W., Viernickel S. (Hrsg.). Weinheim: Beltz, 2003.
7. Roßbach H.G. Effekte qualitativer guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien // L. Ahnert et al. (Hrsg.). Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Verl. Deutsches Jugendinstitut, 2005. S. 55–174.
8. Schweinhart I.J. Lifetime effects: The high/scope perry preschool study through age 40. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation. Vol. 14. Ypsilanti: High/Scope Press, 2005.
9. Sylva K. et al. The effective provision of pre-school education project / Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Elliot K. // Faust G. et al. (Hrsg.). Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 2004. S. 154–167.
10. Tietze W. et al. Kindergarten-Skala (KES-R) / Tietze W., Schuster K.-M., Grenner K., Roßbach H.-G. Berlin, Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen-Verlag, 2005.
11. Tietze W. Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand, 1998.
12. Tietze W., Lee H.J. Ein System der Evaluation, Verbesserung und Zertifizierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen in Deutschland // Altgeld K., Stobe-Blossey S. (Hrsg.). Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Wiesbaden, 2009.
13. Viernickel S. Qualitätskriterien und Standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: Ibus-Verlag, 2006.

# Концепция «Школы саморазвития»

## ПРИМАТ ИДЕОЛОГИИ НАД ТЕХНОЛОГИЕЙ

Нынешним детям Владимир Ланцберг известен больше как бард, автор песен и стихов, а не как педагог. Еще чаще его песни, не зная имени, просто поют в летних лагерях.

Некоторым педагогам Ланцберг известен как создатель детских клубов по месту жительства. Его «дополнительное» образование влияло на личности учащихся нередко больше основного – школьного: множество выпускников детских клубов Ланцберга считают его своим главным Учителем по жизни.

В конце 1980-х педагогическим идеям Ланцберга стало тесно в рамках «по месту жительства», и он начал эксперименты в школах. Это вылилось в проект принципиально новой «Школы саморазвития», который и предлагается читателям.

Для разработки этого проекта по инициативе Министерства образования РФ (письмо заместителя министра А.Г. Асмолова от 27.02.1992) была специально создана Туапсинская экспериментальная научная лаборатория Краснодарского экспериментального центра развития образования (КЭЦРО). Лаборатория под руководством Ланцберга просуществовала два года, подготовила концепцию школы в поселке Небуг Туапсинского района и закрыта (приказ КЭЦРО № 9 от 04.02.1994) в связи с отсутствием средств на строительство школы.

Тогда были лихие девяностые – время разрухи и утраченных надежд. Теперь, когда Владимира Ланцберга уже нет в живых, появилась реальная экономическая возможность вернуться к этой разработке. Стоит ли? Решать нам, в том числе и читателям нашего журнала.

Главным я бы назвал в концепции ее идеологизированность – ориентировку прежде всего на морально-этические качества ученика.

Слово «идеология» опорочено множеством лукавых употреблений, но в педагогических коллективах Ланцберга оно всегда бывало без негативной коннотации.

Концепция «Школы саморазвития» с первого взгляда кажется суммой педагогических технологий. В общем-то, не без оснований: она рассчитана на повторяемость. И самый главный для меня вопрос: а возможно ли ее повторить? Не являются ли все созданные Ланцбергом детские и педагогические коллективы, все блестяще удавшиеся эксперименты производной от единственного фактора – его таланта? А талант, как известно, неповторим. Никто не сочинит симфонию Моцарта, сколько в консерваториях ни учись.

Мой ответ: да, повторить, несомненно можно, если... (Ох уж это «если»!) Если между строк, а иногда и в строках концепции или в других публикациях Ланцберга открытым текстом прочесть идеологию педагогического коллектива и каждого



об авторе



В.И. Ланцберг  
(22.06.1948–  
29.09.2005)

педагога. И принять ее? Вот это сомнительно. Пожалуй, скорее выбрать из претендентов на работу в этой школе тех, чья личная идеология совпадает с основной концепции. И пусть даже этот претендент не имеет педагогического образования. Технологии он научится на рабочем месте, в коллективе. А идеологию – свойства своей личности – принесет с собой.

Именно с теста на совместимость идеологии (тест в виде длительной ролевой игры) начиналось создание всех педагогических коллективов Ланцберга. Неподходящих, увы, отсеивали. Но ведь тест – тоже технологический процесс, а следовательно, повторяемый.

Вербальное описание идеологии педагогического коллектива Ланцберга полностью опубликовано здесь: <http://altruism.ru/sengine.cgi/12/12/12>. Некоторые пункты ее устарели минимум на 20 лет. Наше общество очень изменилось. Но кое-что все-таки осталось неизменным.

*Мы не можем быть уверены, что владеем объективной истиной, но в поступ-*

#### **ФИЛОСОФСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ**

Главной задачей, решаемой в процессе работы «Школы саморазвития», является подготовка молодого человека к самостоятельной жизни. Причем подготовка, дающая максимум оснований для счастья в той жизни, что ему предстоит, в тех «макроусловиях», в которых он, вероятнее всего, окажется.

Учитывая тенденции общественного развития, можно уверенно предполагать, что выпускник «Школы», прошедший полный курс обучения, построенного на новых началах, вступит в общество достаточно цивилизованное, базой которого будет совокупность наработок множества культур во всем географическом и историческом диапазоне жизни человечества. Высокий культурный (в том числе и технологический) уровень такого социума детерминирует его открытость, глобальный характер происходящих в нем процессов, когда «технология» жизни индивида с каждым годом все больше напоминает сколок с жизни всего человеческого сообщества. Циви-

лизованность предполагает доминанту гуманистической системы нравственных ценностей, демократический, правовой, гражданский характер общества, построенного на либеральных началах. Важнейшей особенностью постиндустриального социума является такая шкала градации потребностей личности, в которой приоритетными становятся запросы духовного, интеллектуального, творческого порядка, желание прежде всего не «иметь», а «быть». Интеллект становится мощнейшей производительной силой; с ним связываются основные понятия престижности. При всем огромном культурном опыте, накопленном человечеством, для современного (префигуративного типа) общества характерно ролевое ожидание высокой социальной активности молодых его представителей. При всем том это общество рыночной экономики с ее безжалостными законами, жесткость которого усугубляется высокой динамичностью всех сторон жизни.

На основе вышесказанного можно представить себе, какими качествами должен обладать человек, способный не только выжить в таких условиях, не

каж руководствуемся нашими понятиями морали.

*Главным в человеке является его нравственность. Все прочие достоинства (талант, положение в обществе и т.п.) приемлемы лишь при этом условии. В этом смысле цель не оправдывает средства.*

*Некоторые из важнейших качеств человека – согласно нашему пониманию коммунистической морали:*

- искренность как антитеза лицемерию;
- бескорыстие как антитеза потребительству;
- обязательность как антитеза безответственности.

И уж точно неизменным остался главный принцип всей педагогики, да что там – всей жизни Владимира Ланцберга: отбирай работников (тем более друзей) в первую очередь не по профессиональным, а по моральным качествам.

Михаил Кордонский

На основе вышесказанного можно представить себе, какими качествами должен обладать человек, способный не только выжить в таких условиях, не

только не оказаться в аутсайдерах, но и быть счастливым – вследствие достижения намеченных целей, реализации своих духовных ценностей.

Отсюда и требования к его подготовке, а также к работе важнейшего из институтов, такой подготовкой ведающих, – школы.

Отвечая на вопрос, кому или чему в первую очередь должна служить школа – государству, обществу или человеку (каждому, конкретному), – и выбирая в качестве ответа (и цели) последний вариант, нельзя не прийти к выводу о необходимости гуманизации образования как процесса и школы как учреждения, перевода образовательных технологий с массового или серийного уровня на индивидуальный, переориентации на каждого отдельного ученика. В центре внимания, таким образом, оказываются его личностные свойства, способности, устремления; он идет по собственному, отличному от других, пути развития, становится полным хозяином своей судьбы.

При всем этом даже в современном мире (не говоря уже о будущем) человеку приходится теснейшим образом взаимодействовать с социумом, государством, природной средой. Поэтому самостроительство личности, процесс создания ее образа – образование – неизбежно должно включать в себя и этап просвещения.

Но никакой, даже весьма высокий уровень развития общества (и вообще, и гражданского в частности) не снимет сам по себе проблем взаимодействия человека и окружающего мира, если человек не сумеет так усвоить нормы и традиции окружающей среды, чтобы следование им не мешало ему оставаться своеобразной, неповторимой, яркой личностью. Таким образом, просвещение как процесс приобретает характер творческий, ибо суть его теперь – обеспечение человека как субъекта, обладающего ярко выраженной индивидуальностью, аппаратом для взаимодействия с системой, имеющей динамично меняющиеся параметры. В этом смысле просвещение должно включать в себя метод, позволяющий субъекту осуществлять стыковку с системами, параметры которых могут быть самыми экзотическими. Речь идет о культурологической основе

**Цивилизованность предполагает доминанту гуманистической системы нравственных ценностей, демократический, правовой, гражданский характер общества, построенного на либеральных началах.**

просвещения, об умении вести диалог с иными культурами.

Общепланетарность характера личности, ощущение причастности ко всему человечеству не снимают потребности и проблемы ее этнокультурной самоидентификации. Напротив, человек духовный, как правило, нуждается в ощущении своих «корней». Причем в граждански развитом обществе процесс обретения их происходит не столько под давлением тех или иных социальных групп (конфессий, племен, классов), сколько под влиянием самоощущений свободно развивающейся суверенной личности. Эта самоидентификация – часть важнейшего процесса познания, поиска себя – непрерывного и бесконечного, идущего как бы по экспоненте, участок наибольшей крутизны которой приходится на школьные годы.

Таким образом, одной из основ сознания современного индивида, а следовательно, и образования вообще, и школьного в частности, можно считать культурологическую основу.

Другой, не менее, если не более, важной основой является экологическая. Обретение человеком власти над колоссальными энергиями, возможность влиять на масштабные природные явления и самому порождать катаклизмы глобального масштаба, способность стирать с лица земли города и народы, растущий азарт вмешательства в «происхождение видов» – все это заставляет беспокоиться о предотвращении исчезновения как вида самого человека, наконец, гибели всего живого на Земле.

При этом «главной опасностью для человечества является не изверг или садист, а нормальный человек, наделенный необычайной властью. Однако для того, чтобы миллионы поставили на карту свою жизнь и стали убийцами, им необходимо внушить такие чувства, как ненависть, возмущение, деструктивность и страх» (Э. Фромм [4]). Избежать этой опасности можно только тогда, когда воспитание предшествует обучению, становление сознания опережает вооруже-

ние знаниями. А так как появление специальных воспитательных институтов, таких же легитимных, общедоступных (или даже общеобязательных), обеспеченных государственными гарантиями, как школа, в ближайшем будущем не представляется реальным, именно она и должна выполнять эту функцию, более того – делая упор на ней. Доминанта воспитания – важнейшая особенность «Школы саморазвития».

Потребность в самоактуализации, самореализации, в ощущении своей личностной неповторимости и социальной значимости (как следствие, в частности, в реализации своих гражданских прав), в праве собственности на свое имущество, свой талант, свою судьбу – все это неотъемлемые части характеристики члена цивилизованного общества. В процессе развития такой личности ценности материального характера все больше вытесняются с переднего плана ценностями духовными.

В то же время реализация большинства жизненных потребностей любого человека вне социального контекста в значительной степени теряет смысл. Отсюда – возникновение необходимости уметь соотноситься, организовываться, сотрудничать, сосуществовать с другими людьми, другими личностями. Умению (науке? искусству?) достигать своей цели, не посягая при этом на благо другого человека, удерживаясь в рамках человеческой порядочности, тоже приходится учиться. Таким образом, в контексте общегуманистическом, общевоспитательном, мы выделяем ценностно-личностную основу сознания и образования.

**Самоидентификация – часть важнейшего процесса познания, поиска себя – непрерывного и бесконечного, идущего как бы по экспоненте, участок наибольшей крутизны которой приходится на школьные годы.**

Эффективная подготовка человека к жизни невозможна без постоянной, реальной, живой практики. «Знать, чтобы знать. А может быть, еще больше: знать, чтобы мочь... Больше мочь, чтобы больше действовать. Но в конечном счете и в особенности: больше действовать, чтобы полнее существовать...» (П. Тейяр де Шарден [2]). Действие, деятельность

являются мостиком от знания к достижению цели, осуществлению смысла жизни, реализации личностных ценностей – всему тому, что дает основание для счастья. Обученность методам действия во многом определяет уровень образованности, так как эти методы являются единицами культуры. Деятельность как образовательная ценность составляет важнейшую часть содержания образования в «Школе».

Естественным образом «Школа» становится площадкой, на которой разворачивается настоящая жизнь, включающая в себя как жизнь различных внутришкольных коллективов, так и значительную часть личной жизни учеников, преподавателей, совмещая и увязывая интересы коллективные, личные, семейные.

«Школа жизни» в форме «школы для жизни» идеально согласуется с одним из основных положений концепции детства, согласно которому эпоха детства – не только и не столько время подготовки человека к некоей будущей «настоящей», «взрослой» жизни, но и самоценный, важнейший ее период.

Саморазвитие личности – процесс естественный, что определяет природосообразность, психологичность «Школы» как в организационном, так и в технологическом плане.

Психологичен сам принцип подготовки к жизни методом погружения в нее. На вопрос, «как в процессе обучения... передавать... ценности или дать... нечто вроде смысла жизни», В. Франкл отвечал: «...ценностям мы не можем научиться – ценности мы должны пережить» [3]. Переживание, проживание как способ усвоения, присвоения культуры – основной метод, по которому работает «Школа».

Процесс образования, погруженный в непридуманную жизнь с ее событийными, психологическими и иными реалиями, не просто позволяет осуществить, а неизбежно рождает синтез образования, воспитания и развития.

Этот же принцип слияния школы с жизнью позволяет достигать высокого уровня мотивированности учения за счет применения информальных методов учебы, соединенных с педагогически, дидактически целенаправленно организованными сферами интересовой деятельности учащихся.

Именно неформальные методики делают процесс обучения ненасильственным, более того – ненавязчивым, почти незаметным, не воспринимаемым как нечто спущенное «сверху». Образование становится в значительной степени самообразованием, воспитание – самовоспитанием, развитие – саморазвитием; идет свободный поиск себя, процесс самопознания и самоопределения. Двигателем же всего этого является внутренняя потребность, что в значительной степени обуславливает эффективность данной педагогической технологии.

Этот же принцип неформальности, обеспеченный организационной поддержкой, создает и весьма высокую общую привлекательность «Школы» для учеников, которые обретают возможность здесь наиболее полно удовлетворять свои интеллектуальные и духовные потребности, материальные запросы, а также, что гораздо важнее, эффективно самореализовываться, в процессе работы утверждаясь как в собственных глазах, так и в глазах сверстников и даже взрослых. Причем все это – в обстановке максимального психологического комфорта.

Погруженность процесса обучения в реальную жизнь, реальную практическую деятельность, наконец, в целом – в реальный окружающий мир, синтетический и неразъемный, не разграниченный рамками учебных дисциплин, требует и целостного, системного подхода к обучению, применения интегративных методов.

Также и сама личность ребенка, находящегося в фокусе педагогической системы, воспринимается как единое целое, рассматривается в совокупности всех его граней, свойств, ипостасей, событий, периодов жизни.

Современное общество меняется быстро и неуловимо. Человеческие судьбы

делают самые неожиданные повороты. И если трудно прогнозировать даже ближайшее будущее, тем более невозможно предусмотреть, какие знания могут понадобиться (а какие – нет, что не менее важно) человеку в его послешкольной жизни. Наиболее универсальными в этом смысле знаниями, умениями и навыками являются ЗУНы<sup>1</sup> саморегуляции – умение анализировать ситуацию, строить планы, оценивать результаты. В более широком смысле – умение думать, добывать и обрабатывать информацию, превращая знания в инструмент познания других видов деятельности. На первый план выходит задача не «накачки» информацией, а освоения интеллектуальных техник, которые также являются единицами культуры и неотъемлемой частью содержания образования в «Школе». Таким образом, еще одной из основ сознания можно назвать методологическую, а следовательно, и методологическую основу педагогического мышления.

**Процесс образования, погруженный в непридуманную жизнь с ее событийными, психологическими и иными реалиями, не просто позволяет осуществить, а неизбежно рождает синтез образования, воспитания и развития.**

В свою очередь, методология – лишь часть аппарата, которым пользуется индивид мыслящий, чувствующий, активный, творческий, трансцендирующий. Обучение в целом имеет развивающий характер, способствуя становлению творческой личности.

Одна из главных проблем, находящихся в фокусе данной концепции, – проблема эффективности педагогической системы. Исходя из принципа ее природосообразности, большинство резервов повышения этой эффективности берется

<sup>1</sup> ЗУН (знания, умения, навыки) – триада требований к школьному обучению. Знания – отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий, законов науки. Умения – готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретения навыков. Навыки – компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения, т.е. это умения, доведенные до автоматизма. Несколько ироническое отношение В. Ланцберга к ЗУНам можно трактовать как отзвуки дискуссий в профессиональной среде со сторонниками абсолютизации ЗУНов, считающих их единственным и достаточным мерилем качества образования. В частности, пресловутый автоматизированный Единый государственный экзамен (ЕГЭ) выявляет только ЗУНы, да и в этом его функциональность подвергается критике. Абсолютисты ЗУНов – сторонники деидеологизации образования. В парадигмах тех научных школ, которых придерживался В. Ланцберг, высшим уровнем проявления педагогики является воспитание. «Категориальный аппарат педагогики имеет следующую уровневую структуру: воспитание → образование → обучение (ядром которого являются ЗУНы) → самовоспитание → социализация → педагогическая деятельность → педагогическое взаимодействие → педагогический процесс. Обучение в этой трактовке носит воспитывающий характер, так как, сообщая знания, педагог всегда придает им необходимую направленность, формируя мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные и другие установки» [1].

из сферы психологической (в том числе психофизиологической, социопсихологической). Будучи перенесенными на школьную почву, эти методы и меры приобретают свойства педагогические (в том числе – психолого-педагогические, социально-педагогические, организационно-педагогические и др.). Их можно условно объединить в несколько основных групп, задачи которых выглядят следующим образом:

- построение педагогической системы, обладающей максимальной привлекательностью для ее воспитанников;
- задействование всевозможных личностных стимулов, формирующих на высоком уровне мотивацию учения, образования в целом;
- создание воспитывающей среды и использование действенных методов воспитания;
- наиболее полное привлечение резервов личности для ее развития;
- применение особых форм и методов организации детских и взрослых коллективов;
- организация принципиально новой, естественной, логичной и эффективной системы управления школой и оплаты труда педагогов.

Привлекательность подсистемы обусловлена, в частности, особенностями положения ребенка в системе и схемы межличностных отношений, форм и методов обучения, самого режима пребывания детей в «Школе».

Главными факторами, определяющими положение школьника и характер взаимоотношений, являются следующие:

- признание суверенности личности, уважение к ней, гарантии прав и свобод (в том числе – возможность выбора) при минимуме понятных и разумных ограничений (правил, требований, обязанностей);
- возможность добровольного и инициативного формирования детских и детско-взрослых сообществ, в значительной степени лишенных базы для межличностных конфликтов. При этом создается режим благоприятствования реализации одной из важнейших ценностей – общения и совместной деятельности в кругу друзей;
- возможность выбора учеником педагога, общение с которым наиболее психологически комфортно и продуктивно.

В более общем виде – возможность выбора источников знаний;

- возможность обоснованного отказа педагога от работы с учеником по вине последнего. Этот и предыдущий факторы, по сути, ликвидируют эффект взаимного заложничества, снимая один из самых пагубных конфликтов школьной системы;
- реализация принципа сотрудничества и гражданского равенства детей и взрослых, доминанта субъект-субъектного типа отношений;
- «социосообразность», «натуральность» внутришкольных отношений; оперативное отображение во внутришкольных отношенческих моделях взаимоотношений в реальном обществе.

Говоря об особенностях форм и методов обучения, можно выделить следующие моменты:

- возможность свободного выбора занятий (сверх основного, обязательного программного блока, обусловленного требованиями госстандарта), сфер деятельности, областей специализации. Широкие возможности для поиска себя;
- использование наиболее эффективных (из числа органически свойственных данной системе) форм и методов обучения. Широкое использование неформальных методик, отличающихся высоким уровнем актуализации, мотивации учения. Перевод значительной части объема учебной работы из классно-урочной формы в деятельность как максимально естественную. Творческий, поисковый характер учебы. Реализация принципа интегративности при изучении материала;
- природосообразность нагрузок – умственных, физических. Сбалансированность работы обоих полушарий мозга;
- гуманизация методов контроля знаний – отказ от тех из них, которые связаны с унижением личности или иным образом недостаточно корректны;
- дифференцированная либерализация порядка посещения занятий по изучению обязательной программы. Свободный режим посещения всех остальных;
- учеба на основе индивидуальных учебных планов. Индивидуализация последовательности и темпа изучения материала;
- формирование учебного графика всеми участниками процесса;
- зависимость продолжительности занятий от наличия живого интереса (если



иное не предписывается физиологическими нормами или не нарушает планов и обязательств);

- возможность корректировки сроков и продолжительности учебных и каникулярных периодов (в пределах физиологических норм и с учетом реализации учебных и иных планов и обязательств).

Одной из важнейших особенностей «Школы», придающих ей привлекательность и, в конечном счете, усиливающих эффективность ее работы, является то, что она становится основной базой для реализации самых различных потребностей ребенка. Ни семья (за редким исключением), ни улица, ни даже учреждения дополнительного образования (кроме весьма немногих и не для всех) не могут с ней в этом конкурировать. Эффект сверхконкурентоспособности «Школы» основан на том, что добровольный, инициативный характер запроса знаний соединен с возможностью наиболее полного его удовлетворения и усилен возможностью реализации их в живой практике.

Задачей педагога при этом является организация, провоцирование такой деятельности, которая, будучи актуальной для школьника, требовала бы от него приобретения знаний, умений и навыков, необходимых большинству людей и в реальной, «взрослой» жизни. Эти знания во многом могут удовлетворять требованиям и государственного, и регионального образовательных минимумов (ГОМ, РОМ). Сами же ценности школьной жизни позволяют не ограничиваться здесь задачами обучения, а строить на ее основе полноценное, всестороннее образование.

Эффективность воспитательного воздействия обусловлена, главным образом, следующими моментами.

Во-первых, используется такое мощное средство воздействия на формирование нравственного облика индивида, как мнение референтной группы. Мно-

гочисленные детские и детско-взрослые сообщества, создаваемые в «Школе», в том числе и базовые (в воспитательном плане) – на основе коллективов учебных групп, работают в методическом ключе А.С. Макаренко<sup>2</sup> – И.П. Иванова<sup>3</sup>.

Во-вторых, задействуется механизм переживания, работа которого возможна благодаря возникающим во множестве коллизиям организованной в школьных пространствах жизни сообщества и индивида. Насущный характер появляющихся в контексте этой жизни проблем, жгучая необходимость их разрешения, преодоления сложностей, кризисов позволяют педагогу акцентировать на них внимание воспитанников. При этом, с одной стороны, открываются огромные возможности для целенаправленной постановки перед ними необходимых вопросов, в том числе – философского, этического характера; с другой стороны, специфика подсистемы позволяет (а задачи «Школы» заставляют) использовать аппарат методологии, например интеллектуальные техники, необходимые для анализа, планирования, организации жизни.

**Возможность обоснованного отказа педагога от работы с учеником по вине последнего ликвидирует эффект взаимного заложничества, снимая один из самых пагубных конфликтов школьной системы.**

Особо следует отметить эффективность методики И.П. Иванова, действующей в поле реальной жизненной практики, при решении задач социализации школьников.

Примат воспитательной задачи предполагает особую значимость роли классного руководителя как организатора учебно-воспитательной работы в группе, гаранта развития ее членов. Специально для выполнения этой функции ему отводится значительная доля школьного времени; производится отдельное, целе-

<sup>2</sup> Макаренко Антон Семенович (1888–1939) – выдающийся (по некоторым оценкам, гениальный) советский педагог. Руководя в 1919–1937 гг. колониями для беспризорных и несовершеннолетних преступников, прежде всего добился необычайно высокой, практически стопроцентной социализации выпускников: все они, несмотря на «низкий старт» – печальный опыт беспризорности в детстве, – становились благополучными, адаптированными в общество людьми и вспоминали колонию (фактически – тюрьму) как лучшее время своей жизни. Одним из «китов» этой педагогики был производительный труд воспитанников. На организованных в колониях заводах силами детей и подростков выпускалась продукция самой высокой по тем временам технологии, например бытовые фотоаппараты «ФЭД». Продукция пользовалась огромным спросом, воспитанники получали зарплату, производство было рентабельным – и все это ничуть не в ущерб качеству воспитания и обучения (по тогдашним стандартам общего ремесленного образования).

<sup>3</sup> Иванов Игорь Петрович (1923–1992) – создатель коммунарской методики и коммунарского движения, которое начинал доцентом Ленинградского пединститута им. Герцена, позже – профессор, академик АПН СССР.

вое финансирование оплаты этой части его труда. В пределах его компетенции (во всем, что касается вверенной ему учебной группы) ему даны полномочия, сравнимые с полномочиями заместителя директора школы.

В немалой степени эффективность описываемой системы обусловлена активным привлечением резервов личности, среди которых важнейшее место занимают возможности младшего возраста. Исходя из оценки роли раннего детства как ключевой, в «Школе» широко используются программы и методики, направленные на раннее разностороннее развитие ребенка.

Более того, сама «Школа» (как учреждение) является комплексом, включающим в себя как собственно школу, так и тандем дошкольных учреждений – Центра ранневозрастного патронажа и детского сада. Объединение их в одной административной системе, с единым педагогическим советом, позволяет иметь на всех ее ступенях и непротиворечивые, совместимые философские, психологические, педагогические взгляды, принципы; сохранять методическую, информационную и иную преемственность в работе всех звеньев на всех этапах развития ребенка; вести сквозной мониторинг этого развития; обеспечивать высокую плавность переходов с одной ступени на другую (например, из детского сада в собственно школу), в частности не прерывая без необходимости контакта детей с любимым педагогом.

Активное применение методик ранне-разностороннего развития, например на основе разработок Л.А. и Б.П. Никитиных<sup>4</sup>, а также наиболее интересных методик пренатального развития начинается уже в патронажном центре и продолжается (на базе программы «Радуга»<sup>5</sup>) в детском саду и младших (I–II) классах 12-летней школы, куда ребенок поступает в возрасте 5 лет. Такое раннее начало обучения в школе обусловлено прежде

всего огромными возможностями развития 5–6-летних детей – реализация этих возможностей в условиях детского сада сильно затруднена.

В плане социопсихологическом «Школа» представляет из себя структуру, состоящую из неформальных или полунформальных объединений, сообществ, формирующихся на базе тех или иных школьных подразделений (учебных групп, лабораторий, кружков), сфер интересов, разовых акций, устойчивых межличностных симпатий; на иной основе. Эти сообщества, добровольные и инициативные, могут быть как детскими, так и взрослыми и (в большинстве своем) смешанными. Низкий уровень их конфликтности, значительная продолжительность их жизни, высокая устойчивость, психологическая совместимость, эффективность работы, а также, что особенно важно, управляемость, предсказуемость, прогнозируемость, позволяющие возлагать на них задачи воспитания, обучения, развития, имеющие лонгитюдный характер, обусловлены применением специально разработанных методик создания таких групп и управления ими. Деформализация «Школы» напрямую позитивно влияет на результативность ее работы, так как у неформальных групп эффективность выше, чем у созданных и управляемых административными методами.

Особая роль классного наставника в сочетании с неформальным принципом организации педагогических сообществ обуславливает своеобразие структуры «Школы». Основой ее становится объединение педагогов, работающих с той или иной учебной группой, лидером объединения является классный руководитель. Администрация «Школы» взаимодействует прежде всего с ним и гораздо реже – с остальными. Состав таких объединений, за исключением классных наставников, может меняться достаточно динамично. Это не касается

<sup>4</sup> Никитины Лена Алексеевна и Борис Павлович, создатели уникальных методик семейной педагогики, частично примененной в условиях детского сада и начальной школы.

<sup>5</sup> Программу «Радуга» начала создавать в СССР в конце 1980-х гг. лаборатория под руководством Т.Н. Дороновой. Для того времени это была новаторская, хотя и в рамках академической науки, разработка, призванная, по выражению самой Дороновой, «психологизировать педагогику». Название происходит от семи видов деятельности, обозначенных для детей цветами: физическая культура, изобразительное искусство, конструирование, музыка и пластическое искусство, развитие речи и ознакомление с окружающим миром, математика. Одна из основных идей программы – создание «поисковой» развивающей среды во всех помещениях детсада. Считается, что, обладая от природы пытливым умом, малыш будет «докапываться» до цели, затем стремиться к новым достижениям. «Радуга» наряду с другими новаторскими программами, также одобренными всеми инстанциями («Развитие», «Истоки», «Детство» и др.), используется сегодня во многих детских садах России как альтернатива традиционной (модернизированной в 2002 г.) программе М.А. Васильевой.

сервисных служб, в основном лабораторий, где персонал работает на постоянной основе и имеет вертикальные связи с администрацией «Школы» и горизонтальные – с классными руководителями.

В то же время сам состав лабораторий (кроме необходимых для обслуживания обязательного программного блока) также может претерпевать изменения, вызванные как переменами взглядов и замыслов школьного руководства и педагогического совета, так и вновь возникающими (или, наоборот, исчезающими) интересами детей. В этом смысле «Школа» является системой быстрого реагирования на запросы ее учеников.

Эффективность «Школы» во многом определяется свойствами системы ее управления, которая, по сути, является следящей, саморегулирующейся. Одна из важнейших ее особенностей – включенность детей (с их мнениями, возможностью выбора, реально получаемыми знаниями и т.п.) в цепочку обратной связи схемы управления.

### ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Для успешного выполнения стоящих перед «Школой» задач она располагает развитой материально-технической базой и расширенным педагогическим и техническим персоналом, что в совокупности обеспечивает возможности:

- наличия у каждой учебной группы своей комнаты;
- пребывания детей в «Школе» в течение целого дня;
- создания большого количества разнообразных, хорошо оборудованных лабораторий, мастерских, студий, спортивных сооружений и т.п.;
- создания на базе наличествующего оборудования продукции, обладающей потребительскими свойствами и имеющей социальную ценность.

«Школа» располагает также необходимыми транспортными средствами, современной системой внутренних и внешних коммуникаций, в том числе компьютерной сетью.

Основой «Школы» является учебная группа (класс). Стержень ее – личность классного руководителя, во многом определяющая параметры группы. Имея необходимый педагогический аппарат, он в то же время является профес-

сионалом в одной или нескольких (лучше – различных) сферах человеческой деятельности. Этим, а также его педагогическими функциями определяется его статус Мастера. Соответственно группа становится его авторской (творческой, ремесленной) мастерской с объявленным ведущим профилем (уклоном).

Комплектование «Школы» мастерскими производится таким образом, чтобы на каждой группе уровней (I–III, III–V классы и т.п.) были мастерские и точно-естественнонаучного, и гуманитарного, и эстетического профилей.

Набор детей в группы производится на добровольной основе, с минимумом ограничений, например возрастных, но с учетом мнения ранее принятых детей, а также рекомендаций психолога (в частности, по вопросам взаимной совместимости, профессиональной predisposedности и т.п.). Ученик имеет право уйти из группы, перейти в другую (в установленном порядке). Количество таких переходов не ограничивается.

Выбирая учебную группу, ребенок выбирает и область дифференциации, и личность Мастера, и детский коллектив. Поскольку идеальные сочетания всех трех категорий встречаются достаточно редко, речь идет об оптимизации положения ребенка в «Школе». Таким образом, он ставится перед необходимостью учиться принимать оптимальные решения.

Процесс перехода в другую группу также имеет педагогический смысл и обставлен соответствующими правилами. По сути, он моделирует рынок рабочих мест и рабочей силы, так как, с одной стороны, в лучшие группы (прежде всего это понятие относится к оценке Мастеров и детских коллективов) стремятся попасть многие дети, так что у таких мастерских нет проблем с комплектованием и есть возможность выбора при приеме новичков, постановки им условий морального и делового свойства; с другой стороны, у хорошо зарекомендовавшего себя школьника есть больше шансов попасть в любую выбранную им группу.

Важнейшим моментом, как влияющим на комплектование групп или статус ученика в «Школе», так и определяющим главную особенность, ментальность «Школы» в целом, является то, что основ-

ными критериями оценки человека (и ученика, и педагога) служат его нравственные качества, а также обязательность, ответственность, старательность, но ни в коем случае не природные способности, не физические данные, не материальные возможности, не положение в обществе членов его семьи и уж тем более – не национальность, вероисповедание, принадлежность к тому или иному сословию и т.д., – т.е. своим статусом, своим успехом он должен быть обязан исключительно работе над собой.

Другое дело, что ученик, обладающий выдающимися способностями, должен иметь возможность получить образование в специальном учебном заведении для особо одаренных детей, а «Школа» обязана, при его желании, помочь ему туда поступить.

С момента приема ученика в «Школу» ему приходится оперировать двумя такими важными понятиями, как «выбор» и «договор» («уговор»).

Первый выбор – между «Школой саморазвития» и какой-либо иной педагогической системой. Следующий – выбор мастерской.

Первый и самый главный уговор содержит такие условия: ученик «Школы» считается таковым, если он:

- успешно учится (вовремя сдает необходимые зачеты обязательного блока);
- соблюдает правила техники безопасности;
- не предпринимает действий, направленных против «Школы» и ее контингента, а также не дискредитирует «Школу» своими поступками и образом жизни.

Рамки этих, как и многих других, условий жесткие, но просторные. Отсутствует вся лишняя регламентация, что открывает широкие возможности для выбора и инициативы.

В результате набора детей в мастерские на базе каждой из них складывается полунформальная, чаще всего разновозрастная и разноуровневая (состоящая из учеников разных лет обучения) группа, объединенная общими интересами и взаимными симпатиями. Задача Мастера – превратить эту группу в полноценный клуб, отличающийся высоким уровнем взаимоотношений, почти горизонтальной структурой иерархии, силь-

ным самоуправлением. Базовой педагогической методикой клуба-мастерской является методика И.П. Иванова, основными принципами которой можно считать следующие:

- примат нравственных ценностей;
- ориентированность на каждую отдельную личность;
- совместное планирование жизни (учебы, работы, досуга) с учетом и индивидуальных, и общих интересов;
- совместная деятельность по реализации планов (не исключая индивидуальных форм);
- совместная рефлексия, анализ прожитого и сделанного;
- сменность руководства и попеременное взаимоподчинение;
- субъект-субъектный тип отношений как основной, сотрудничество детей и взрослых;
- организация дел творческого характера;

• использование «ситуации-образца» – эпизода общегрупповой жизни, «сделанной» по более высоким, нежели принятые в реальном обществе, стандартам.

Огромную роль играет институт членства – как клуба-мастерской, так и любого другого внутришкольного объединения. Одна из основных функций детского самоуправления – определение (на базе основных принятых в «Школе» критериев) статуса каждого члена клуба. Статус определяет широту и уровень возможностей и полномочий его обладателя (но также и широту обязанностей, и уровень ответственности). Обладатель высокого статуса получает колоссальные возможности для реализации своих замыслов, для утверждения себя в собственных глазах и глазах окружающих. В то же время статус легко может быть утерян, авторитет – утрачен, если ученик «потерял форму» своего поведения, снизил планку личных стандартов.

Одна из задач Мастера – добиться того, чтобы клуб-мастерская стал референтной группой для возможно большего числа его членов или, по крайней мере, оказывал на них достаточно сильное влияние. Будучи педагогически организован на базе общечеловеческих ценностей, в этом случае он играет огромную позитивную роль в их нравственном воспитании.

Программа социализации школьников, подготовки именно к реальной жизни осуществляется методом погружения, помещения их в пространство либо самой жизни, либо достоверного ее подобия. При этом используются три основных варианта – раздельно или в сочетании одного с другим.

Первый вариант – моделирование жизни в досуговых или обучающих играх, в правилах, по которым живут «Школа» (например, в условиях перехода из группы в группу) или отдельные ее подразделения, объединения людей. Такое моделирование является неотъемлемой частью воспитательной методики И.П. Иванова. Ценность его заключается, в частности, в том, что для детей разных возрастов можно устанавливать правила соответствующей степени сложности, доступности, плавно приближая их к реально существующим.

Второй вариант – «приглашение» реальной жизни в школьные пространства, например через прием заказов на изготовление той или иной «настоящей» продукции, что требует установления контактов с деловыми партнерами, знакомства с промышленными технологиями, погружения в рынок с его позитивными и негативными сторонами, знакомства с азами экономики и пр. Этот вариант, как и первый, отличается достаточно высокой степенью управляемости, предсказуемости результатов.

Третий представляет собой десантирование школьников во внешние пространства, где «Школа» не правомочна в установлении порядков. Этот вариант ценен степенью достоверности жизненных картин и явлений, но чреват моральными и психологическими издержками, обусловленными несоответствием реальности детским ожиданиям, крушением иллюзий. Десантирование требует особенно тщательной организации, в частности профессиональной и психологической подготовки ученика Мастером, хорошо изучившим особенности как сферы предстоящей деятельности, так и данной конкретной площадки. Немаловажно и дозирование десантов как по интенсивности, так и по продолжительности. И наконец, психотерапевтическая помощь десантнику как в период, так и по окончании работ. Если десанты были организованы психологически корректно, к моменту окончания

школы выпускник практически не должен испытывать страха перед вступлением в самостоятельную жизнь.

Группа-клуб строит свою жизнь на основе планов, учитывающих интересы как учебы, так и работы, досуга. Она может корректировать периоды учебы и отдыха в достаточно широких пределах, что позволяет ей реализовывать самые различные замыслы, учитывать степень усталости и пр.

Помещение, принадлежащее группе, оснащено всем необходимым для учебных занятий, не требующих громоздкого специального либо дорогостоящего оборудования, не соответствующего ее профилю. Аналогичным образом оно приспособлено и для производства тех или иных собственных данной мастерской работ. Кроме того, в нем имеются и определенные условия для отдыха, дружеской беседы, чаепития и т.п. Фактически для части детей группы это второй дом, где «живут» некоторые их личные вещи, проходит общение с друзьями. В пространстве своей мастерской ребенок больше, чем где бы то ни было, является полноправным хозяином, что, в совокупности с симпатичным ему окружением, обуславливает ощущение им психологического комфорта.

Рассматривая особенности положения ребенка в «Школе», нельзя обойти вниманием проблему следующего порядка – положение «Школы» в окружающем социуме. Во-первых, в современном обществе невозможно ни существование, ни развитие образования в отрыве, а тем более – вопреки тенденциям развития окружающей среды, хотя оно может быть одним из двигателей такого развития. Во-вторых, необычность уклада школьной жизни чревата непониманием идей, задач, методов «Школы» в семьях ее воспитанников. Эта проблема решается путем создания на базе мастерских семейных клубов, способствующих взаимной интеграции семьи и «Школы», а также превращению последней в социокультурный центр.

#### **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА, ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ОПЛАТЫ**

Содержание образования можно рассматривать в различных аспектах. Так,

с точки зрения социализации просматриваются три категории задач, различные по своим масштабам, «пространствам» действия.

Задачи «тактического» свойства охватывают ближнее по отношению к человеку «пространство» – бытового жизнеобеспечения, «мелочей» повседневной жизни: суметь приготовить завтрак, подлатать одежду, отремонтировать простой электроприбор, грамотно написать письмо, составить телеграмму, сориентироваться на незнакомой местности, разбить палатку и разжечь костер, не утонуть в глубоком месте.

Задачи «оперативного» характера: имея представление о своих способностях, выбирать и осваивать ремесла, иметь навыки самообразования, уметь находить себе работу и строить взаимоотношения с партнерами, ориентироваться в экономической и политической ситуации.

Задачи «стратегического» плана: иметь представление об устройстве мира, о человеческой цивилизации, ее культурах и нравственных ценностях, о своем месте на земле и смысле жизни; уметь действовать в рамках экологии и морали.

С точки зрения стандартов образования, различаются три объема: ГОМ, РОМ и индивидуальный самообразовательный максимум. Основами для них служат Государственные стандарты образования, а ориентиром для учебного планирования – Государственный базисный учебный план. Ориентация на стандарты гарантирует возможность стыковки с иными структурами как по горизонтали (со школами, техникумами), так и по вертикали (с вузами).

Особенность планирования состоит, во-первых, в том, что вариативная часть программы не является общей для всей «Школы», а формируется по-своему для каждой мастерской; во-вторых, в том, что, ориентируясь на заданное количество часов (и объем учебной работы) по предметам в неделю, группа может в ходе планирования своей жизни допустить отклонения в ту или иную сторону.

Индивидуальный самообразовательный максимум обусловлен как факультативной частью базисного плана, так и дополнительными образовательными услугами, предоставляемыми «Школой».

Окончание некоторых курсов дополнительного блока дает возможность получения соответствующих сертификатов.

Главная особенность процесса образования в «Школе» заключается не только и не столько в информационном его содержании (оно во многом обусловлено стандартными требованиями), сколько в подходах к нему. Можно различить по крайней мере четыре таких подхода. Это традиционный («школа навыка» – ЗУНы как цель, заучивание, действие по образцам, тренинг); методологический («школа развития» – овладение интеллектуальными техниками, развитие мышления и иных способностей); культурологический («школа диалога культур» – вхождение в культуры эпох и народов, наук и ремесел, самоидентификация) и воспитательный («школа жизни» – становление нравственности, социализация). Традиционный базовый программный материал дает огромные возможности для реализации всех этих подходов. Важно понимать, что каждый из них жизненно необходим, но не самодостаточен и не заменяет остальных. Задача педагога, прежде всего Мастера, – уметь органично сосредоточивать в себе все эти, такие ментально разные, педагогические культуры, уметь легко «включать» нужную в данный момент, вести их диалог.

Реализация развивающего и культурологического блоков осуществляется, во-первых, путем особого стиля, «ключа» работы педагога, выдающего информацию или ведущего учебный диалог (когда он, используя возможности учебного материала, акцентирует внимание учеников на тех или иных моментах, задает вопросы, ставит задачи); во-вторых, путем применения специфических методик (информального обучения, эксперимента, проектирования, погружения и т.п.); в-третьих, путем введения (в основном в старших классах) тех или иных спецкурсов (логики, религиоведения, философской пропедевтики). Реализация воспитательного блока осуществляется прежде всего через нравственный анализ той жизни, которая проходит в школьных пространствах. Проживание, переживание имевшего место (и личную значимость для его участников) эпизода детерминирует готовность к восприятию дополнительной информации,

имеющей отношение к происшедшему. Такой информацией может быть произведение литературы и искусства, проповедь и т.п., в том числе и содержащиеся в программном учебном материале. В этом случае эффективность воспитательного воздействия материала, не говоря уже о запоминании и усвоении его, будет несравненно выше, нежели тогда, когда он возникает в процессе традиционной учебы «ни с того ни с сего», «в установленном порядке».

Говоря о культурологическом блоке, особо важном для становления личности цивилизованной, необходимо отметить следующее. Его реализация сопряжена с наибольшими материальными затратами, которые косвенным образом себя окупают, хотя это может показаться неочевидным (в той же степени, в какой в принципе невозможно напрямую измерить ни количественные, ни качественные результаты воспитательной работы). Так, одним из наиболее необходимых и дорогостоящих школьных объектов является «деревня», где в природный ландшафт «встроены» дома и хозяйственные постройки (в условиях Северного Кавказа – казачьи, армянские, черкесские и пр.) – с утварью, одеждой, музыкальными инструментами, книгами и т.п. Группа осуществляет погружение в «деревню» на несколько дней с целью не столько изучения языка или быта, сколько истории, национальной психологии, культуры в целом. Задача – сделать их, а также поступки и суждения представителей данной нации понятными, объяснимыми, предсказуемыми, а значит – менее чуждыми и пугающими, более позитивно воспринимаемыми. В этом видится основа интернационального воспитания.

(«По совместительству» «деревня» выполняет и ряд других функций, учебных, производственных и рекреативных: служит базой для туристов, художников, участников фольклорных ансамблей, изготовителей изделий народных промыслов и т.д.)

Не менее важен культурологический подход при изучении основ наук и ремесел. Дело в том, что многие из них отличаются спецификой типа мышления, наработали свои методики и терминологию. Вне культурного контекста эти атрибуты становятся балластом, их изучение ничем не мотивировано. Наобо-

рот, погрузившись в субкультуру данной сферы человеческой деятельности (как части культуры цивилизации), человек начинает ощущать в них потребность и, по мере присвоения ценностей этой субкультуры, органично усваивает и соответствующую (в том числе и учебную) информацию.

Такой подход влечет за собой некоторые изменения в структурировании учебного материала. Так, в ходе жизни и деятельности группы «подвешивается» (вводится, обосновывается, в том числе как необходимое для дальнейшей деятельности) понятие «сигнальная система», затем – «вторая сигнальная», «семиотика», «семантика», «лингвистика». Рассматриваются причины появления, значение языка как такового, история возникновения, взаимопревращения языков, взаимопроникновения слов, общие законы лингвистики и, наоборот, специфические особенности тех или иных языков и их групп. Язык рассматривается в контексте историческом, географическом, экономическом и иных, что диктует интегративность в его изучении.

Это общее не упускается из виду и при изучении частного родного языка, иностранных, реликтовых. Главное же – то, что это общее требует вхождения в субкультуру лингвистики, постижения ее особой логики, что само по себе является образовательной ценностью, образовательной единицей, едва ли не большей, нежели освоение еще одного иностранного языка, так как открывает дорогу к свободному овладению языками, к иным культурам.

То же самое можно сказать и о математическом, экологическом мышлении и т.д.

Говоря о методологическом блоке, следует отметить, что ценностью образования в этой части является освоение основных интеллектуальных техник, таких как проектирование и прогнозирование, построение идеальных моделей, постановка проблемы и задачи, организация эксперимента и проведение измерений, абстрагирование и формулирование понятий, доказательство и опровержение, установление логических связей и проведение аналогий, алгоритмизация и др. Особое внимание уделяется обучению школьника умению совместно с партнерами образо-

вывать единый мыследеятельностный организм, способный решать задачи проблемного характера. Некоторые навыки такой деятельности несет в себе методика И.П. Иванова, в которой подобные действия эксплуатируются прежде всего в воспитательных целях.

Данный пример иллюстрирует возможности (впрямую повышающие эффективность) «Школы саморазвития», в педагогической системе которой, в силу ее синтетичности, одни и те же методы и приемы работают сразу на несколько задач (чем повышается их КПД) и, наоборот, одна и та же задача решается параллельно различными способами, что определяет надежность работы системы. В этом смысле можно говорить о синергичности, супераддитивности действия этих методов.

Главной технологической особенностью обучения в «Школе» является широкое использование методов информального образования, отличающихся особой эффективностью.

Базовая технология выглядит следующим образом.

В процессе развития клуба как организма и повышения деловой квалификации его членов Мастер стремится заинтересовывать учеников все более сложными, науко- и культуроемкими задачами. Выбор дела осуществляет, что особенно важно, сам ученик (Мастер может использовать при этом лишь свой авторитет). Но, сделав выбор, школьник сталкивается с необходимостью приобретения дополнительных знаний, умений, навыков. В интересах реализации проекта он осуществляет необходимую учебную деятельность на инициативной, добровольной основе. Задачи Мастера в этом процессе: во-первых, организация самой возможности осуществления такой деятельности; во-вторых, обеспечение необходимого качества обучения; в-третьих, осуществление тактичного, «неразрушающего» контроля и, наконец, – важнейший момент! – организация осмысления полученных результатов, абстрагирование от конкретики, вычленение понятий, «вынимание» способа и т.п., переноса полученных знаний на другие возможные ситуации; в конечном счете – превращение полученных знаний в инструмент познания окружающего мира.

Описанная технология носит условное название «Обучение через деятельность» (ОЧД) и имеет трехуровневую структуру. Нижний уровень – стимулирование интереса к учебной теме; средний – собственно учебная деятельность; высший – рефлексия, теоретическая мыследеятельность.

Мастер должен так организовать жизнь группы, чтобы в сфере ее интересов оказалось как можно больше творческих и деловых задач, в которые «зашит» заложенный в программу учебный материал. В этом ему помогают три картотеки, имеющиеся в методическом центре «Школы» и перманентно пополняемые и совершенствуемые дидактами-методистами и другими педагогами. Это, во-первых, картотека учебных тем, которая содержит сведения о наиболее типичных для «Школы» деловых задачах, распространенных природных явлениях и т.п. – обо всем, что способно помочь сформировать у школьников интерес к данной теме, изучить ее. Во-вторых, это картотека типовых деятельностных блоков, в которой характерные для «Школы» «кванты» деятельности «распущены» на учебные темы. В-третьих, это картотека межтематических связей, позволяющая использовать интерес, возникший к одной теме, для изучения других, смежных, естественно и органично с ней сопряженных. Так как многие такие связи являются, по сути, межпредметными, эта картотека играет важнейшую роль в интегрировании обучения, как, впрочем, и ОЧД в целом, в самой природе которого – сосредоточение в одном деятельностном блоке материала, относящегося к самым различным дисциплинам.

Картотеки могут существовать как в «натуральном» виде – на типографских бланках, в ящиках, скоросшивателях и т.п., – так и в компьютерном варианте.

«Обратный» метод работы Мастера по технологии ОЧД состоит в том, чтобы, отслеживая ситуации в группе или даже используя возможности искусственного провоцирования «нужных» ситуаций, закладывать в них учебные задачи, прежде всего – из числа стоящих на повестке дня.

Поскольку специфика ОЧД предполагает максимальную естественность процесса, картина учебной деятельности группы приобретает мозаичный, стохастический характер, отчасти в силу того, что различные задачи группа решает



в различном составе, в том числе – и в индивидуальном порядке. Соответственно и изучение тем у разных учеников происходит по-разному: у одних – методом ОЧД, у других – иными способами.

Важнейшим положительным свойством ОЧД, утвержденного на клубной почве, является то, что ученик, инициирующий собственное ученье, становится субъектом учебно-воспитательного процесса, а сама учеба утрачивает значительную долю своей заданности «сверху», приобретает ненасильственный, ненавязчивый характер. Перемещение 20–30% учебного объема из императивной, вербальной классно-урочной формы в инициативную, многоплановую информальную коренным образом меняет психологическую картину учебы.

Кажущимся недостатком ОЧД является невысокий темп учебного процесса. Однако правильная организация его позволяет полностью компенсировать этот недостаток. Во-первых, за счет вовлечения в творческую деятельность, сопряженную с ОЧД, детей младших возрастов на многие программные темы удается выходить с большим (до нескольких лет) опережением учебного графика, тем более что дети сами задают «нужные» вопросы. Во-вторых, запрошенные знания усваиваются значительно эффективнее навязанных, неактуализованных; более того, конкретизированные, укладывающиеся в сознание в процессе работы в естественном темпе, они как бы многократно «проигрываются», что в некоторой степени аналогично тренингу и экономит время на нем. В условиях специализации группы ученик на протяжении ряда лет раз за разом повторяет аналогичные действия; кроме того, один и тот же материал встречается в самых разных случаях, так что к моменту подхода темы по программе необходимость в специальном ее изучении зачастую отпадает. Наконец, почти любой деятельностный блок содержит несколько тем по различным дисциплинам. Так что при рациональной организации ОЧД, выборе «эффективных» дел можно добиться опережения работы над программой.

Другим недостатком ОЧД является ограниченность сфер его применения теми предметами, для которых характерно движение от практики к теории. Складывание мотивации учения в этой части

программы возможно благодаря формированию культурных ценностей группы, живущей жизнью, исполненной высокого смысла, а также каждого ее члена, вылепливающего свой образ по самым высоким стандартам школьного сообщества.

В целом же ОЧД в сочетании с клубной жизнью благотворно влияет и на эффективность классно-урочной части учебного процесса, так как, во-первых, формируется мотивация учения в целом, а во-вторых, укрепляется авторитет педагога, усиливается доверие к нему учащихся, что побуждает их следовать его советам.

Специфика клубного начала «Школы» и применения информальных методов обучения в корне меняет как картину деятельности классного руководителя – Мастера, так и систему требований к нему как педагогу и человеку.

Мастер как организатор учебно-воспитательного процесса совместно с ведущим учебной частью (гарантом соблюдения стандартов в образовании) и методистами, компетентно представляющими различные области знаний, сообразуясь со спецификой группы, разрабатывает варианты учебных планов и программ.

Совместно с детьми он участвует в планировании жизни группы, воздействуя на формирование планов таким образом, чтобы как можно больше намеченных дел содержало в себе материал для учебной и воспитательной работы, содействовало общему развитию детей.

Находясь в положении равноправного члена детско-взрослого сообщества, Мастер педагогически ограничен в использовании административных приемов управления (в основном они применяются в форс-мажорных ситуациях). Он вынужден зарабатывать свой авторитет, статус лидера в повседневной деятельности, но в случае успеха эффективность воздействия его на группу оказывается весьма высокой.

В итоге, реагируя на ситуации, а также искусственно создавая их, он выстраивает мостик от игры или работы к ученью.

Поскольку планы, жизненные коллизии, интересы могут касаться то группы в целом, то микрогрупп, то отдельных детей – и характер мероприятий может быть групповым или индивидуальным, вследствие чего образовательные маршруты, даже включающие одни и те

же контрольные точки, у разных детей могут сильно различаться. Освоение одной и той же учебной темы у одного школьника происходит в ситуации урока, у другого – информальным способом (вообще уроки в «Школе» организуются по остаточному принципу). Задача Мастера – отслеживать и организовывать индивидуальные маршруты развития своих подопечных таким образом, чтобы программа обучения и развития выполнялась планомерно и успешно, время не тратилось напрасно и способности детей не пропадали втуне.

Формы жизни групп разных возрастных категорий, ступеней «Школы» заметно различаются между собой: естественный характер бытования детей в полной мере позволяет реализоваться законам возрастной психологии.

Так, в начальной школе (I–V классы, 5–10 лет) доминирует игровая деятельность; велика доля занятий подвижного, динамичного характера. Помещение и оборудование группы отражают ее автономность, полифункциональность.

Для групп основной школы (VI–X классы, 10–15 лет) характерен большой удельный вес реальной трудовой деятельности, дающей основания для самоутверждения. Помещение обрывает атрибутами общегрупповых ценностей.

На старших уровнях (XI–XII классы, 15–17 лет) преобладает учебная работа: предварительный профессиональный выбор сделан, мотивы учения достаточно сильны, нужно успеть многому научиться. Форма занятий в основном урочная, отчасти напоминающая вузовскую: лекции, семинары, практикумы. День делится более определенно на школьную и внешкольную части, хотя остаются и самоуправляемый клуб, и актуальная внеучебная деятельность, переходящая в обучение информального характера, и даже игра (как правило, учебная, деловая). Помещение и оборудование выполняют в основном бытовые и социальные функции (в частности, хорошо приспособлены для комфортного общения), так как и учебная, и трудовая, и даже рекреативная деятельность в этом возрасте, на этом квалификационном уровне требуют специального оборудования и ведутся в лабораториях.

Принципиально новым является в «Школе» характер требований, предъявляемых

к Мастеру. Он – пилот образовательных маршрутов, организатор и гарант развития своих подопечных, проводник в огромном окружающем мире. Он – социальный архитектор образа жизни группы и каждого ее члена, создает педагогическое пространство, формирует воспитывающую, развивающую и обучающую среду, индивидуально, для каждого ребенка реализует ее потенциал; он антропотехник. Он психолог и психотерапевт, ведающий и лечащий души и отношения. Он социопедagog, ведущий мониторинг ребенка во всех доступных взгляду сферах его обитания, корректно воздействующий на эти среды. Он социопсихолог, создающий сообщества детей и педагогов, выстраивающий структуру их взаимоотношений с клубами-кафедрами (объединениями на базе науки или культуры), цехами (на базе ремесла), системой общешкольного самоуправления. Он методолог. Философ и культуролог. Экономист. Профессионал в сфере своей основной деятельности. Человек высокой нравственности и культуры.

Основные особенности организации и оплаты труда педагогов «Школы» состоят в следующем.

Не считая специфических по своему положению, в меньшей степени включенных в систему отношений рыночного характера штатных специалистов сервисных служб (в первую очередь, лабораторий), педагоги «Школы» могут выступать в ролях трех типов: Мастера, Предметника и Кружководы. Функция Мастера как такового – организация учебно-воспитательного процесса в группе; Предметника – ведение занятий в рамках обязательной, зачетной программы; Кружководы – всех прочих, в том числе досугового характера. Один и тот же педагог может выступать в различных ролях в зависимости от выполняемой в данный момент функции, причем зарплата его складывается из сумм, заработанных в каждом из этих амплуа.

В упрощенном виде система их взаимодействий выглядит следующим образом.

Основой для оценки работы Кружководы является количество человеко-часов посещений детьми проведенных им занятий за отчетный (расчетный) период, при условии добровольного характера посещений. Количество это устанавливается по данным журнала, подтверждаемым

периодическими текущими проверками посещаемости и иными способами.

Работа Предметника оценивается в человеко-часах, содержащихся в учебных темах, по которым учениками сданы зачеты (объем каждой темы в часах определен учебной программой). Основанием для оплаты его труда служит появление в зачетной книжке ученика записи о сдаче им зачета по теме, занятия по которой провел данный преподаватель. Причем сам он не несет прямой ответственности за качество зачета. Тем не менее только он сам правомочен выбирать методики преподавания.

Право выставления зачета (обязательно со ссылкой на Предметника) имеет только Мастер.

Критериев оценки работы Мастера не сколько.

Во-первых, это численность группы по состоянию на конец отчетного периода.

Во-вторых, это качество полученных детьми зачетов, определенное в ходе текущей выборочной проверки знаний за установленное количество последних дней. В случае неподтверждения зачета Мастер несет прямую материальную ответственность.

В-третьих, это общий объем проделанной (что зафиксировано полученными зачетами) работы, выраженный в доле от программной нормы. Общий результат складывается из индивидуальных итогов учеников группы за весь учебный год. По итогам года производится перерасчет зарплаты Мастера.

Важно, что всю ответственность за результат развития детей несет один конкретный человек – Мастер. Это заставляет его выбирать такие источники знаний и способы обучения, которые гарантируют качество. При этом происходит «вымывание» из педколлектива «Школы» некомпетентных, ненадежных Предметников в силу того, что они перестают получать заказы от Мастеров или на их занятия не приходят дети. В то же время в роли Предметника может выступать любое лицо, способное дать детям необходимые знания. Критерий один – качество проделанной работы. Все необходимые полномочия, связанные с оплатой труда Предметника, имеются у Мастера, который, являясь работодателем, как бы становится директором своей авторской мини-школы. В качестве Предметника,

получающего оплату за свой труд, может выступать сам ученик, освоивший тему самостоятельно.

(Аналогичным образом происходит «вымывание» и Кружководов, не пользующихся успехом у детей, и самих Мастеров, от которых дети уходят в другие мастерские.)

Таким образом, Мастер как бы образует инфраструктуру своей группы, включающую апробированные источники знаний. Строится эта структура на неформальной основе; она никак не регламентируется и не формализуется; производится лишь периодическое снятие ее параметров, на основании оценки которых учебная часть выдает рекомендации по корректировке работы. По воле администрации может быть лишь целиком ликвидирована структура, не удовлетворяющая нормативным требованиям, – путем расторжения контракта с Мастером.

Расчет ставок заработной платы педагогов производится по следующему принципу.

На основании действующих норм (принимая за исходную численность детей в классе, равную 16) вычисляется «элементарная» (или «приведенная») ставка Предметника за итоги одного часа работы с одним учеником. Аналогично вычисляется и «приведенная» ставка Кружковеда. Поскольку объем учебной работы известен, исходя из него определяется сумма, потребная на ее оплату. По согласованию с вышестоящим ведомством определяются объем (в часах) дополнительных образовательных и досуговых услуг, предоставляемых «Школой», и соответственно сумма на их оплату. Так же (по аналогии с зарплатой воспитателя) устанавливается месячная или недельная ставка за классное руководство в расчете на одного ученика. На основании действующих норм производится определение суммы, необходимой для оплаты работы администрации и технического персонала, содержания материальной базы и пр. – в расчете на одного ученика. В сумме эти средства составляют внутришкольный годовой ученический ваучер, динамично распределяемый между всеми реально и эффективно работающими.

Специфическими являются и методы контроля успеваемости. Из их числа исключены те, которые сопряжены с уни-

жением человеческого достоинства (например, публичные ответы «на оценку»). Для них характерен более высокий уровень объективности, присущий, например, тестам. Наконец, сами правила тестирования разработаны с учетом психологических рекомендаций на основе знаний о возможности оперативной памяти ученика.

Таким образом, можно сказать, что в основе системы управления «Школой» лежат четыре принципа:

- оплата труда по конкретному результату;
- единоответственность Мастера за группу;
- объективизированная система контроля знаний;
- включенность учеников в цепочку обратной связи схемы управления.

Особенности ментальности «Школы саморазвития» детерминируют характер использования затрат на ее финансирование. При том, что определенное количество средств расходуется аналогичным традиционному образом (например, на оплату работы учителей, на покупку компьютеров и пр.), значительные средства расходуются не на приобретение готовых дорогостоящих изделий или оплату развлечений, а на закупку оборудования, инструментов и материалов. Убежденность учеников, что эта «Школа» действительно принадлежит им, служит их интересам и они являются ее хозяевами, приводит к тому, что многое в ней делается их руками, что, в свою очередь, рождает бережное отношение к результатам труда и, в итоге, дает значительную экономию средств. Деньги на развлечения также частично зарабатываются самими учениками. Кроме того, ученические производства позволяют отчасти окупать расходы на содержание и развитие материальной базы. В этом смысле «Школа» является моделью подсистемы, по-иному, нежели традиционная, использующей средства, отпущенные на нужды образования.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

«Школа саморазвития» задумана как базовая модель одной из возможных разновидностей массовой средней общеобразовательной школы новой генерации. Она отличается технологической повторяемостью, воспроизводимостью, так

как в основе ее лежат технологии, зарекомендовавшие себя с точки зрения технологичности.

Отличие ее от известных альтернативных систем (в частности, школ свободного воспитания, развивающего обучения, диалога культур и др.) состоит, во-первых, в комплексном характере используемых средств, а во-вторых, в наличии логически необходимого, центрального, связующего звена – самоуправляемого клуба в основе учебной группы, помещение которого в фокус образовательной системы стало возможно лишь благодаря разработке специальных социопсихологических методик создания неформальных объединений и управления ими.

Отличие же ее от традиционной системы, где «работает» репрессивный механизм, не нуждающийся в Личности, а также от конструкций, в основе которых находится Личность, создающая неповторимый мир, рассыпающийся в случае ее ухода, – в том, что в данном случае создается Система Условий для работы Личности Педагога (причем в Систему заложен механизм селекции этой Личности), которая, в свою очередь, на основе известных педагогических технологий создает Систему Развития, где происходит становление Личности Ученика. Обе системы являются тем каркасом, который, с одной стороны, гарантирует реализацию или выращивание именно Личности, с другой – позволяет сохранить «Школу» как целое в случае ухода конкретной яркой фигуры, замены ее на другую.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Окушев Г.А., Винниченко Н.Л., Гвоздев Е.С. Общие основы педагогики. Томск: ТГПУ, 2004.
2. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Пер. Н.А. Садовского. М.: Прогресс, 1965. Ч. IV: Сверхжизнь. Гл. 2, Б: Наука.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. Ч. 1: Философия человеческой ответственности.
4. Фромм Э. Душа человека, ее способность к добру и злу / Пер. В.А. Закса. М.: Республика, 1992. Гл. I: Человек – волк или овца?

*10 февраля 1995 г. Первая публикация: Частная школа. 1997. № 3. С. 13–25; № 4. С. 14–25.*

# Современная практическая психология образования: взгляд феноменолога

## КАКАЯ ПСИХОЛОГИЯ НУЖНА ШКОЛЕ? ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

После перипетий последних лет практическая психология образования стоит перед вопросами, требующими некоторой рефлексии: почему школа фактически отказывается от психологов<sup>1</sup>? Имело ли место разочарование в ней со стороны педагогов и общества? У разных школ отношения с психологами разные<sup>2</sup>, и это правильное положение дел, унификация отношений между школой и психологом приведет к существенному снижению эффективности системы практической психологии образования, если не к ее разрушению. Тенденция диктовать функциональные обязанности сверху, из министерских заоблачных вышей губительна, потому что такие управленческие решения не стоят на почве реальности, не продуманы до конца, соответственно, и реализация таких решений зачастую спотыкается об эту самую реальность. Не виновата ли сама школьная психология в своих проблемах? Эти вопросы приходят в голову любому специалисту нашей отрасли сегодня, они часто

звучат на встречах коллег: что я сделал не так, в чем моя вина?

Не будем торопиться с готовыми ответами, посмотрим на проблему глубже. Данная статья не дает советов, она скорее ставит вопросы. Она, в частности, обращается к иному (непривычному для нас) концептуальному подходу к воспитанию – феноменологическому. В ней предлагается вернуться к основаниям деятельности психолога, увидеть смысл его присутствия в жизни ребенка, чтобы ответить на вопрос: какими вообще должны быть отношения между школьной психологией и педагогикой сегодня?

Оказывается, проблема взаимоотношений психологии и педагогики – совсем не новая. Когда понимаешь, насколько не новая, испытываешь не только удивление, но и грустное чувство: как жаль, что многие годы мы не имели доступа к хорошим работам по методологии педагогики и психологии; жаль, что мы и сегодня не имеем привычки читать на немецком, да и на английском тоже не читаем, – а ведь это первейшее требование к выпускнику университета во всем мире.

<sup>1</sup> Психологи долго не могли понять, почему их сокращают, пока не обнаружили, что они вместе с логопедами и социальными педагогами стали жертвами постановления, по которому эти категории работников школы попали в разряд не педагогического персонала, а администрации образовательного учреждения. Положение требует от директора распределить фонд зарплаты в пропорции 30:70 между администрацией и педагогами соответственно. При таком требовании руководство вынуждено выбирать между административными штатными единицами и психологом, логопедом, социальным педагогом. В малочисленных школах проблема стоит особенно остро.

<sup>2</sup> И.В. Дубровина, а позднее М.Р. Битянова описали модели работы психолога в школе (для 1990-х гг. и нынешнего времени), в них показана многогранность возможностей психолога в качестве диагноста, методиста, практика и даже проектировщика деятельности школы как образовательной системы.



об авторе



*С.В. Кривцова, доцент кафедры психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова, руководитель Центра развития психологической службы образования ФИРО, кандидат психологических наук*

### М.Я. ЛАНГЕФЕЛЬД – СВЕЖИЙ ВЗГЛЯД НА ПСИХОЛОГИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

Итак, не 10 и не 20 лет назад, а в 1964 г. написана замечательная работа голландского феноменолога М.Я. Лангефельда «Исследования по антропологии ребенка» [5], фрагменты которой я предлагаю нам вместе почитать. Но сначала немного об авторе. Профессор Мартинус Ян Лангефельд известен своей волшебной по силе воздействия на детского психолога книгой, которая называется «Секретное место в жизни ребенка». В ней представлены тонкие и точные описания движений детской души в определенных обстоятельствах и местах, причем описания эти не являются художественными текстами, это именно научные наблюдения, но выполнены они особым методом – феноменологическим. Неудивительно, ведь М.Я. Лангефельд был главой знаменитой Утрехтской школы (Нидерланды) – школы феноменологической педагогики, хотя, судя по темам работ авторов, ее можно было бы назвать скорее школой феноменологической психологии образования. Коллеги и ученики Лангефельда из Германии и Голландии (W. Lipitts, J.J. Kockelmans, O.F. Bollnow, K. Mollenhauer, T. Beekman, M. Hellemans, F. Buytendijk, S. Strasser и другие) тоже давали тонкие и точные описания переживаний не только ребенка, но и учителя, переживания участников процесса воспитания, чувств, которые возникают в школе, по дороге в школу, во дворе, в специальных детских местах-

укрытиях, появляются у засыпающего ребенка, у больного в постели и т.д. Эти работы сегодня считаются классическими, а описания самого Лангефельда – непревзойденными.

В послевоенные годы феноменологический метод стал очень популярен в Европе хотя бы уже потому, что в этой методологии восстанавливалась поруганная во Второй мировой войне ценность отдельного человека. Главная особенность феноменологического метода – его радикальная субъективность: предметом исследования становится внутренний мир одного конкретного ребенка, а инструментом исследования – *способная быть затронутой душа взрослого*, но не всякого, а специально обученного. Этот чувствующий взрослый наблюдает за ребенком и расспрашивает его не для того, чтобы дать объяснение или найти знакомые по выученной теории «психологические механизмы», а для того, чтобы лучше понять, что сейчас с этим мальчиком или девочкой происходит, что обдумывает этот ребенок, чему он радуется, от чего страдает. Так постепенно, не сразу, возникает понимание того, что мешает и что способствует становлению его личности. Феноменологический метод работает с такой трудно уловимой «материей», как переживания (эмоции, настроения, предчувствия, интуиция, мысли, намерения, импульсы и т.д.), – с субъективным опытом (experience), и работает по принципу индукции, а не дедукции: не от общего к частному, а от наблюдения за отдельными случаями – к некоторым осторожным обобщениям. Несомненно, огромные возможности метода всегда вдохновляли педагогов, так же как сегодня, когда он наконец дошел до России, он вдохновляет нас<sup>3</sup>.

Детство с ракурса внутреннего, субъективного, мира – удивительно интересная тема. До появления в философии феноменологии она вдохновляла писателей,

**Тенденция диктовать функциональные обязанности сверху, из министерских заоблачных высей губительна, потому что такие управленческие решения не стоят на почве реальности, не продуманы до конца, соответственно, и реализация таких решений зачастую спотыкается об эту самую реальность.**

<sup>3</sup> Феноменология, созданная в начале XX в. Э. Гуссерлем в качестве математически точного метода познания сути явлений, перевернула методологию познания. Благодаря феноменологическому методу возникла экзистенциальная философия М. Хайдеггера и аксиология (наука о ценностях) М. Шелера. Отказавшись от принципа объективности знания, т.е. более не задаваясь вопросом о доказуемости объективного существования феноменов, ученые обратились к тому, как те или иные жизненные ситуации представлены в субъективном мире конкретного человека. Окружающий мир, жизнь, люди, события интересовали феноменолога исключительно в аспекте того, как именно они переживаются человеком, что с ним делают и как человек может справиться с проблемами, в которых себя обнаруживает. Тогда на первый план выступила проблема толкования, или того, как человек понимает происходящее, исходя из собственного эмоционального опыта, возраста, индивидуальных особенностей. Индивидуальность стала важной темой: не среднестатистический, а конкретный ребенок был интересен феноменологу. Феноменология, запрещавшая применение теоретических знаний по отношению к увиденному, вместо теорий требовала для исследований иного, а именно собственной субъективности исследователя, его открытости, эмоционального отклика. В феноменологической традиции, не включаясь эмоционально, ничего невозможно познать; только то, что тебя затронуло, может раскрыться тебе как исследователю.

сказочников и поэтов, но сегодня все больше практиков образования и ученых, занимающихся детством, стали прибегать к феноменологическому методу. То, что относилось к ненадежной сфере трудноуловимого, интуитивного, теперь можно было проверить. Секретный мир детства приоткрыл свои двери. Благодаря замечательным работам педагогов, медиков и психологов Утрехтской школы [7] оказалось, что и отношения между психологией и педагогикой открылись в своей сущности. Обладая новым методом познания, наука о детстве теперь должна была изменить и свой статус. Об этом как раз и рассуждал в своей работе Я.М. Лангефельд [5].

**Собственная ценность детства.** Первый тезис кажется не новым: детство должно иметь собственную ценность, а не рассматриваться как подготовка к взрослой жизни. Однако мы привыкли из этого верного тезиса выводить совсем не те следствия, которые выводит ученый-феноменолог: задача взрослых, воспитателей – подтягивание ребенка к заданной данной культурой планке, учили нас в университетах. Отсюда следовала идея об объективно существующих этапах и периодах развития, о норме и отставании. Сегодня особенно остро данная проблема стоит в связи с понятием «готовность к школе», поскольку диагностика готовности и ее результаты влияют на социальную жизнь детей, часто определяют их судьбу.

А вот феноменологическая психология детства утверждает: конечно, развитие ребенка проходит несколько качественно отличных этапов на пути к взрослости, но путь нельзя считать предопределенным процессом. Когда феномены детства, появляющиеся в виде новообразований в том или ином возрасте, предлагают считать доказательствами этой предопределенности, совершается известная логическая ошибка *petitio principii*<sup>4</sup>. «Речь идет о том, что не существует психического развития подобно тому, как существует онтогенетическое развитие тела или филогенетическое развитие

центральной нервной системы... То, что так называемая психология развития, как она думает, описывает и изучает как неотъемлемые факты развития, по сути дела представляет собой историю развития человеческого ребенка, ориентированного на образ нормального человека из его среды. Но в человеческой экзистенции есть специфические человеческие ситуации, которые, с одной стороны, поддерживают это исследовательское путешествие ребенка по жизни и способствуют ему, а с другой – создают определенные ограничения, оставляя при этом все же много свободных возможностей. Это обусловленно-свободное исследовательское путешествие, которым является психическое развитие человека, конечно же, разворачивается на основе биологических, телесных и функциональных заданностей» [5, с. 42].

В этом тезисе нет биологического редукционизма, но нет и слепой веры в «обучение, которое ведет за собой развитие». Эмоциональная жизнь отдельного ребенка настолько глубока, разнообразна и сложна, что не может быть сведена к единым требованиям возрастной нормы. Интуитивно это нам понятно, но чем же тогда обусловлено требование уметь читать к определенному возрасту и другие широко применяемые в практике образования критерии «готовности к школе»? Лангефельд говорит о том, что индивидуальная траектория, или «исследовательское путешествие», требует сопровождения на основании знания всех особенностей и возможностей ребенка, а следовательно, такое сопровождение по своей сути требует не номотетического, а идиографического метода<sup>5</sup>. Нужна не ориентация на среднестатистическую норму, а описание конкретного пути конкретного ребенка, несравнимого, уникального. В журнале «Образовательная политика» в 2010 г. вышла статья к.пед.наук В.К. Загвоздкина, посвященная ошибкам в толковании самого понятия «готовность к школе» в практике управления образованием и практической психологии. Автор срав-

<sup>4</sup> *petitio principii* (лат.) – логическая ошибка, которая называется «предвосхищение основания». Она заключается в том, что в качестве аргументов используются недоказанные, как правило, произвольно взятые положения, которые якобы обосновывают основной тезис. В действительности же доброкачественность таких доводов лишь предвосхищается, но не устанавливается с несомненностью (URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/1627/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1627/)).

<sup>5</sup> Номотетический и идиографический методы противопоставляются как методы познания: номотетический направлен на выявление общих закономерностей объектов, идиографический – на выявление в изучаемом объекте его уникальности (единственности, неповторимости). Основным средством идиографического метода является описание познаваемого объекта с привязкой к конкретному времени и пространству.

Самостоятельная ценность детства состоит и в том, что в этот период человек обретает опыты переживания жизни как безусловной фундаментальной ценности. Именно детство у взрослого человека ассоциируется с теплой стороной жизни, с жизнью самого высокого качества, если под качеством понимать глубину и остроту чувствования, соприкосновения с хорошим.

нивает отечественные трактовки готовности к школе с тем, как понимается и для чего служит готовность к школе в американской и европейской системах образования. Анализируя широкий круг зарубежных логнитюдных исследований, он показывает, что норм в отношении большинства компетенций ребенка не должно быть [1]. Сам же Лангефельд отсылает нас к статье Т. Литга «Управление, или позволение взростеть» [6] о сущности педагогического мышления! Такая педагогическая установка, как *позволение взростеть*, – это не психология сопровождения, щедро практикующая подбадривание и доверяющая собственной силе личностного роста<sup>6</sup>, это «зрячее» управление индивидуальной траекторией развития без принуждения и «навешивания ярлыков», без родительской паники по поводу результатов диагностики, показавшей вовремя не сформировавшиеся способности ребенка. Почему тот факт, что ребенок научился читать только к десяти годам, – это плохо? Логнитюдные исследования показывают, что из таких учеников вырастают успешные и абсолютно социально адаптированные граждане, достигшие многого в профессиональной и личной жизни. А вот из тех воспитанников, которые посещали детские сады, направленные преимущественно на развитие когнитивных функций к определенному сроку (на «подготовку к школе»), вырастают преимущественно люди с проблемами в отношениях, с эмоциональными проблемами и даже (получены статистически значимые различия!) имеющие проблемы с законом [1].

Что же делать практическому психологу? Может быть, не слишком торопиться

объяснять этого ребенка на фоне всех других детей, больше стараться *понимать* его в его своеобразии, не доверять периодизациям, а замечать существенное на каждом этапе развития, не заниматься подбадриванием, а *видеть* этого конкретного ребенка.

Самостоятельная ценность детства состоит и в том, что в этот период человек обретает опыты переживания жизни как безусловной фундаментальной ценности. Именно детство у взрослого человека ассоциируется с теплой стороной жизни, с жизнью самого высокого качества, если под качеством понимать глубину и остроту чувствования, соприкосновения с хорошим: ребенок «дышит ценностями», не требуя для этого никаких особых условий, принимая как данность те обстоятельства, в которых живет. Эта способность «вдыхать ценности» закладывает резистентность ко всему тяжелому и горькому, что ждет его в жизни. Качество жизни, пережитое в детстве, создает ресурс, которым взрослый человек пользуется всю жизнь. И это качество связано не с количеством знаний, а с чувством «нравится». Само образование – это лишь повод сделать детские «нравится» более разнообразными и изысканными. Но для этого взрослым нужно научиться вместе с ребенком «праздновать жизнь», *сорадоваться*, разделять его спонтанные приглашения к совместному чувствованию. Тогда и печальная сторона жизни может стать разделенной и не пугать, потому что оплаканные потери не исчезают из субъективной памяти: все, что мы любили, остается в сердце навсегда. Можно ли внести больше «нравится» в жизнь дошкольного образовательного учреждения? В начальную школу? В школьную жизнь вообще? Может ли воспитатель научить этому родителей? Какова роль психолога в решении этой задачи? Умеет ли сам психолог радоваться вместе с кем-то «просто так»? Ответы на эти вопросы, пожалуй, потребовали бы изменения списка функциональных обязанностей не только психолога, но и учителя.

**Экзистенциальная ситуация конкретного ребенка.** М. Лангефельд раз-

<sup>6</sup> Психология сопровождения была принята в России в 1990-е гг. под влиянием американской гуманистической психологии, выстроенной на идее присущей человеку врожденной потребности в личностном росте, для которого нужны поддержка со стороны окружения. В последнее время в США вышло немало работ, посвященных критике данного направления в педагогике.



вивает эту тему во втором своем тезисе, касающемся отношений педагогики и психологии: «Ясно, что педагогика не может устанавливать отношения с такой психологией, которая ничего не знает о реальной ситуации воспитания... образованию нужна психология, если она может иметь значение для реальной человеческой экзистенциальной ситуации, ...когда она возникает из анализа действительно существующей (фактической) человеческой экзистенциальной ситуации» [5, с. 47].

Нам представляется очень важным ввести в практику психологии образования понятие *экзистенциальной ситуации*. Речь идет о совершенно конкретной жизненной ситуации конкретного ребенка (иногда – «этого класса, с этой учительницей в этом учебном году» – т.е. сегодня, сейчас в этом конкретном месте и т.д.). Что известно академической психологии о реальных условиях жизни и проблемах детей? «Сегодня компетентный человек только благодаря случайности может найти что-то пригодное для употребления в психологии, когда ориентируется на психологию стадий развития, или психологию восприятия, или психологию мышления...» – сетует Лангефельд. Проблема введения в круг научных исследований действительно важных для понимания ребенка тем в нашей стране особенно остра. Правильно было бы, чтобы студенты-психологи сдавали экзамены и зачеты по таким, например, темам: «Особенности восприятия и переживания себя и мира детьми-близнецами (детьми с ДЦП, детьми с синдромом Аспергера, детьми-даунами, детьми из алкогольной семьи и т.д.)», «Как дети разного возраста переживают развод (смерть, переезд, переход в новую школу, рождение младшего сиблинга, тяжелую болезнь матери, собственное заболевание, высокий уровень материального благополучия и т.д.)». Эти темы давно стали частью обязательной программы профессионального психологического и педагогического образования в системах образования экономически развитых стран мира<sup>7</sup>. Обыденные повседневные ситуации складываются в ту самую «социальную ситуацию развития», которая формирует самость ребенка. Однако мир ребенка – это не

только видимая внешне официальная социальная ситуация, это также интимный, секретный мир детства, не предназначенный для публичного обсуждения. Открыться он может лишь доверенному взрослому. Между тем никто не учит психолога ни ценить этот мир, ни обнаруживать его в разговорах с детьми. При этом никакие знания о разводе вообще не помогут понять конкретного ребенка, переживающего развод своих родителей. Каждый опыт нетипичен, и уникальность конкретной ситуации раскрывается в *персональном диалоге*.

**Персональный диалог ребенка и взрослого.** Лангефельд пишет: «...психология, которая хочет иметь ценность для наук о воспитании, должна рождаться из настоящей человеческой встречи, для которой всегда нужны по меньшей мере два человека. С нашей точки зрения, не представляет никакой ценности не только психология без души, но и психология без психолога... именно психолог является забытым и важнейшим “инструментом” психологии, и... его рабочим местом является место человеческой встречи. Его место не там, где происходит измерение уровня интеллекта, и не там, где производится наблюдение за человеком через дырку в стене, а там, где психолог встречается с человеком, а человек – с ним. Только там, где это происходит, он может понять человека или попытаться его понять» [5, с. 48]. Это очень важный тезис: сегодня, в век мониторингов и диагностики, вновь свежо и актуально звучит призыв вернуться к осмысленному взаимодействию, в котором познание и понимание происходят *в беседе, где оба участника раскрывают себя «как человеки»*. «Это – единственное исходное основание психологии, – говорит Лангефельд, – которая может что-то сказать как наука и которая сама возникает из анализа и представляет собой анализ реальной человеческой экзистенциальной ситуации, которая и является таковой вследствие встречи (курсив мой. – С.К.). <...> Ясно, что психолог, если он хочет создавать что-то пригодное для использования, должен, прежде всего, разрабатывать методы, которые позволяли бы ему встречаться с человеком в реальной ситуации или – если

<sup>7</sup> В системе образования Канады даже ученики старших классов сдают экзамены по данным темам: так государство готовит их к осознанному родительству.

Мир ребенка – это не только видимая внешне официальная социальная ситуация, это также интимный, секретный мир детства, не предназначенный для публичного обсуждения. Открыться он может лишь доверенному взрослому.

говорить об особенной форме встречи – сопровождать его» [5, с. 49]. Диалог, обучение которому мы считаем самой актуальной задачей образования и самообразования психологов, – самый актуальный тренд наших дней. Мы живем в мире слепом и глухом. Не интересуются работами друг друга коллеги, не прислушиваются к нам или не доверяют услышанному учителю и врачам. Простое расспрашивание настораживает, поскольку ассоциируется с ситуацией, когда кто-то хочет вам что-то продать. А ведь ни одно воспитательное воздействие не должно происходить без предварительного спокойного расспрашивания, цель которого – разобраться в происходящем и понять ребенка «из него самого», ни в чем его не подозревая. А на все вопросы про «что такое хорошо и что такое плохо» правильный ответ: «А ты сам как думаешь?», и за ним должен следовать диалог, а не монолог.

**Воспитатель и его отношения с самим собой.** Но продолжим читать М.Я. Лангефельда: «Безусловно необходимой предпосылкой для того, чтобы психолог мог создать такую психологию, является то, что он должен научиться объективно расшифровывать возникающие в ходе встречи впечатления, проводить эту расшифровку строго феноменологически, а затем – в том числе индуктивно – проверять их. Понятно, что здесь психолог имеет дело с самим собой и что если он хочет работать как ученый, то должен уметь воспринимать и прорабатывать определенный базовый опыт – как свой собственный, так и других людей – с помощью фундаментальных категорий жизненной ситуации. Широкое распространение психологов, не обладающих знанием ни о себе, ни о других людях, – это красноречивый симптом, свидетельствующий о поверхностности и вследствие этого бесполезности психологии, не имеющей продуктивной связи с реальной экзистенциальной ситуацией воспитания» [5, с. 49].

В основе диалога, так же как в основе экзистенциального подхода, лежит феноменологический метод. Владеть им должен каждый воспитатель и каждый психолог. Некоторые одаренные от природы люди, внимательные и доброжелательные, используют этот метод в профессиональной деятельности, даже не зная, что «говорят прозой». Феноменология – не конструкт, придуманный умным методологом, а естественная логика персонального обхождения и с увиденным, воспринятым. В этой логике действует любой человек, когда он открыто и без предубеждений исследует ситуацию, обращается к своему впечатлению и анализирует его, стараясь отделить привнесенное им самим от того, что идет от самой ситуации (последняя процедура называется «эпохэ» – «убирание в скобки», психологи же называют эту работу обнаружением контрпереносов и проекций). Именно дисциплине этого процесса посвящены трудночитаемые тексты умных методологов М. Хайдеггера и М. Мерло-Понти, а также их великого учителя Э. Гуссерля. Наша же задача – научиться воспринимать ситуацию, оставаясь только у фактов, открыв сердце и «никого ни в чем не подозревая». Это трудно! По-настоящему трудно, потому что, как мы говорили раньше, должно соблюдаться условие «быть затронутым» и одновременно – мочь отказаться от ожиданий, бессознательных требований, интерпретаций и даже такой прекрасной установки, как «я должен непременно помочь».

В последнее время в рамках феноменологической парадигмы вышли работы, в которых мы пытаемся обучать психологов образованию этому методу [2–4]. В своем тезисе Лангефельд говорит не только о том, что профессионал должен быть хорошо «проработанным» человеком, знать свои слабые места, предубеждения и «слепые пятна» (в какой-то степени это может сказать о себе любой учитель или психолог). Взрослый также должен что-то делать с этим знанием о себе: заниматься собой, возможно, для начала найти хорошего собеседника, способного его выслушать, чтобы внести согласие и смысл в собственную жизнь. Иными словами, взрослый должен быть по-настоящему взрослым, а не инфантильным человеком. Сегодняшние ре-

формы образования, кажется, в качестве проводника требуют, напротив, послушного взрослого, не задающего вопросов.

**Практическая психология, как и педагогика, не может быть этически нейтральной.** В историю педагогики Лангефельд вошел как человек, который твердо стоял на позициях неравнодушной (предвзятой) педагогики. Наука психология в силу того, что она обслуживает в том числе процесс воспитания (становления личности), также не может быть этически нейтральной. Она всегда предвзята, всегда заинтересована. Значит ли это, что она перестает быть наукой? Нет, просто помимо характерного для любой науки описания положения вещей она должна глубоко и тщательно обосновывать, что действительно является хорошим и полезным для ребенка. Создание общепринятых критериев для этого – большая проблема современной психологии образования.

Прежняя социокультурная парадигма недостаточно занималась вопросами этики, сегодня на ее место приходит парадигма православно-религиозная, однако такая замена в многоконфессиональной стране порождает больше проблем, чем решает. Нам кажется, что вопрос веры является очень личным делом и не должен решаться в школе. У феноменологии есть свой ответ на вопрос: что нужно детям от взрослых. Еще в начале своей истории, в 20-е гг. XX в., феноменология определила себя скорее в качестве особой установки, а не метода: «Пусть эта новая позиция будет обозначена нами сначала довольно неопределенно и достаточно эмоционально как отдача себя созерцаемому содержанию вещей, как движение глубокого доверия к непреложности всего просто и очевидно “данного”, как мужественное отпусканье себя самого в созерцании и любящем движении к миру в его данности созерцанию», – пишет о сути феноменологии М. Шелер, ученик Э. Гуссерля, основатель аксиологии – науки о ценностях.

Ничего не придумывая и не теоретизируя, феноменолог открывается миру не «в роли» исследователя, психолога, воспитателя, а в собственно человеческом своем существе. Это сущностное, истинно «человеческое в человеке» мы называем Person. Каждый чело-

век рождается со способностью быть Person, но не каждый решается стать собой. Путь к себе любому человеку пройти непросто, и самым благоприятным условием становления личностью будет счастливая Встреча ребенка со взрослым, который сам ведет себя *персонально* и видит в младшем своем собеседнике его лучшие сущностные черты, его Person. Установка, достойная этого аспекта человека, – уважение и даже благоговение. Если воспитатель советует или наказывает, учит или хвалит своего ученика, сохраняя эту «любящую» феноменологическую установку к его личности, он поступает этически точно. Давно замечено, когда дети «плохо» себя ведут, они тем самым требуют от взрослого стать наконец с ними «персональным»: подлинным, человеческим, честным. О Person, этом центральном аспекте личности, писали М. Шелер, М. Хайдеггер, Э. Фромм, В. Франкл, многие экзистенциально-гуманистические психологи. Об этом же аспекте человека писал и Владимир Соловьев: «Личность не является понятием, потому что не может быть определена, ибо не имеет пределов». Показывается ли воспитатель в своих проявлениях как Person – это и есть центральный критерий качества воспитания. Мы не можем заставить ребенка стать Person по нашему требованию. Но мы можем показать ему пример собственного персонального обхождения с самыми разными обыденными школьными жизненными ситуациями. Мы можем в процессе Встречи спрашивать его снова и снова: *что тебя здесь затронуло? что, по-твоему, здесь произошло? как ты сам к этому относишься? что ты об этом думаешь?* Экзистенциальный психотерапевт Альфред Лэнгле однажды сказал: «Лучшее, что взрослые могут подарить детям, – тренированную совесть». В экзистенциальном подходе совесть не связана с виной и социализацией, скорее это орган аутентичности: совесть указывает, когда я потерял себя,

**Наука психология в силу того, что она обслуживает в том числе процесс воспитания (становления личности), не может быть этически нейтральной. Она всегда предвзята, всегда заинтересована.**

Давно замечено, когда дети «плохо» себя ведут, они тем самым требуют от взрослого стать наконец с ними подлинным, человеческим, честным.

перестал соответствовать своей Person. Благодаря работам экзистенциальных философов и психологов, благодаря феноменологической педагогике мы на сегодняшний день очень близко подошли к разработке методологических оснований для того, чтобы рассматривать систему упований воспитателя не в религиозном, а в научном аспекте [2; 3]. Центральным моментом воспитания была и останется персональная Встреча ребенка и взрослого. И начинается она с умения взрослого деликатно и серьезно искать доступ к тому, что по-немецки называется «Lebenswelt» – полному переживаний дорефлексивному жизненному миру ребенка. Эти поиски, если они были успешными, породят доверие между учителем и учеником. В более поздней работе Лангефельд пишет о том, что сложившийся мир детской души – это мир дотеоретических переживаний, он спрятан от самого ребенка, «может стать эксплицитными, если найдется педагог, который займется рефлексией этого опыта и вместе с ребенком будет о нем рассуждать. С момента рождения ребенка мы (взрослые, педагоги, родители. – С.К.) несем ответственность именно за это. Сохранение связи ребенка с его субъективным миром – главная ценность педагогики» (М. Лангефельд, из личной беседы с М. Ван Манненом, 1978, цит. по [7, с. 44]).

В современной практической психологии образования сегодня стоит немало вопросов: о теории развития личности,

о соотношении теории и практики, о профессиональной подготовке (высшего образования) для психологов, работающих в системе образования. На протяжении многих лет мы ограничивались совершенно определенным взглядом на все эти вопросы. В этой статье мы попробовали представить, как можно посмотреть на них с позиций не слишком пока у нас известного феноменологического подхода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загвоздкин В.К. Готовность к школе // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 105–113.
2. Кривцова С.В. Как разглядеть персональное в интенсивно растущем ребенке // Жизненные навыки. Психологические занятия с детьми 5–6 класса / Под ред. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 2011. С. 35–48.
3. Кривцова С.В. Экзистенциально-аналитическая теория личности Альфрида Лэнгле // Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2005. С. 5–38.
4. Кривцова С.В. Как строить хороший разговор. Экзистенциальная работа с подростковыми провокациями // Академический вестник. 2012. № 1. С. 11–34.
5. Langeveld M.J. Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1968.
6. Litt Th. Führen oder Wachsenlassen: eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: E. Klett, 1949.
7. van Manen M. Phenomenological pedagogy and the question of meaning // Vandenberg D. (ed.). Phenomenology and educational discourse. Durban: Heinemann Higher and Further Education, 1996. P. 39–64.

# Насколько компетентны современные взрослые: международная перспектива<sup>1</sup>

## ПОТРЕБНОСТИ В КОМПЕТЕНТНОСТИ СЕГОДНЯ

Информационно-технологическое развитие во всех отраслях экономики и общественной жизни определяется сегодня преимущественно человеческим фактором и его важнейшей составляющей – качеством образования. При этом вопрос темпов создания, распространения и использования знаний во всевозможных их формах является ключевым в поддержании экономического и культурного благосостояния общества. Знания становятся движущей силой для личного и профессионального развития [5]. Соответственно, проведение фундаментальных исследований в области образования, в том числе образования взрослых, переходит в разряд приоритетных.

Если рассмотреть образовательные и карьерные траектории времен индустриальной эпохи, то задачи любого индивида были достаточно просты: получать хорошие оценки в школе, найти хорошую прибыльную работу и трудиться на благо страны до пенсии. Сегодня, в новую информационную эпоху, задачи изменились: нужно ходить в школу, после школы поступить в институт, получать хорошие оценки, найти хорошую работу, а затем найти новую работу, еще раз найти новую работу и постоянно доучиваться, а то и вовсе переучиваться

и т.д., постоянно развивая свой потенциал. В наше время знания устаревают практически тогда, когда они попадают к потребителю. В этой связи новым важным качеством человека становится его способность адаптироваться к новым условиям и новой информации, требующим от него гибкости в плане приложения своего образования.

Мало быть просто грамотным и уметь считать. Перейдя из категории желательных в категорию обязательных, в некоторых областях экономики закрепились такие навыки, как *работа на компьютере, самоорганизация и работа в команде, ориентация на результат и самообучаемость*.

В различных сферах экономики в последние десятилетия о потенциале работника говорят в терминах профессиональных компетенций. Сотрудники подразделений управления человеческими ресурсами в компаниях часто определяют компетенции как способности выполнять возложенные обязанности в соответствии с утвержденными в организации требованиями, задачами и стандартами их выполнения. В качестве основополагающих каждый сотрудник должен обладать такими компетенциями, как, например, *лояльность к компании, лидерство, умение работать в команде, исполнительность*.



об авторе



О.А. Подольский, научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ, руководитель проекта PIAAC в Российской Федерации, PhD, кандидат психологических наук

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в 2012 г.

Часто можно услышать и о выделении функциональных (требования, которые описывают функциональные обязанности сотрудника) и ролевых (определенные в компании требования к поведению сотрудника) компетенций.

Оценка компетентности взрослых также является показателем эффективности образования, а именно того, насколько учебные заведения и организации отвечают ожиданиям и потребностям общества и рынка труда. Это не только средняя и высшая школа, но и дополнительное образование, обучение на работе и продолжающееся обучение, обучение в течение всей жизни [4].

**В наше время знания устаревают практически тогда, когда они попадают к потребителю. В этой связи новым важным качеством человека становится его способность адаптироваться к новым условиям и новой информации, требующим от него гибкости в плане приложения своего образования.**

С первого же выпуска «Доклада о человеческом развитии» Программы развития ООН в 1990 г. регулярно публикуется «Индекс человеческого развития» (ИЧР), используемый как альтернативный показатель развития страны в противоположность сугубо экономическим оценкам прогресса. ИЧР позволяет учитывать также и социальную эффективность стран, отражая один из важнейших параметров качества жизни населения. Помимо дохода и продолжительности жизни важнейшим показателем выступает образование, большей частью определяемое грамотностью населения, т.е. одной из ключевых компетентностей.

Если говорить о результатах 2011 г., то самой благополучной страной в мире признана Норвегия. Австралия, Нидерланды, Соединенные Штаты и Новая Зеландия замыкают первую пятерку наиболее благополучных стран. Россия в этом рейтинге пока занимает 66 место.

#### **ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Компетентность понимается как *система знаний, умений и навыков, необходимых или достаточных для успешного выполнения какой-либо деятельности* [15]. Зарубежные специалисты по пси-

хологии труда наполняют содержание понятия профессиональной компетенции либо конкретными качествами, либо из имеющихся знаний, навыков, способностей и других характеристик.

Исследованиям компетенций и компетентного подхода посвящены многие работы отечественных и зарубежных авторов (В.И. Байденко, Г.И. Ибрагимов, В.А. Кальней, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, М.В. Гюжарская, С.Е. Шишов, Ю.Г. Татур, Э. Зеер, Ф.Е. Вейнерт, В. Гутмахер, К. Скала и другие). Функциональный подход к понятию компетентности получил развитие в работах Ф.Е. Вейнерта, который выдвинул концепцию компетентности, пригодную для широкомасштабных международных исследований [15]. Его позиция заключается в том, что уровень компетентности должен оцениваться исходя из набора ситуаций и задач, с которыми приходится сталкиваться и справляться в повседневности. Поэтому в ходе тестирования человеку предлагается найти решение таких задач, в которых воспроизводится возможная рабочая / жизненная ситуация. Предполагается, что такой вид тестирования должен быть гораздо более практичным, поскольку он выходит за границы оторванных от жизни и разрозненных знаний, обычно используемых для подобных целей.

Среди ученых, посвятивших длительное время разработке системы оценки образования, Ричард Шевелсон, судя по всему, ближе всех подошел к описываемой концепции компетентности, хотя он и не использует этот термин систематически. Он говорит о системе оценки человеческой деятельности, которая имеет дело с практическими, «аутентичными» видами деятельности, связанными со значимыми ситуациями и профессиями [12; 13]. Шевелсон нашел применение своей концепции в самых разнообразных трудовых областях. Некоторое время назад он выступил с идеей о необходимости более широкого понимания результативности образования, выходящего далеко за пределы традиционной системы академических знаний, которые измеряются стандартными тестами: «В ряд этих дополнительных результатов должна входить способность выделять, понимать и обосновывать практическую ценность академических дисциплин,



об авторе



*Д.С. Попов, старший научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ, заместитель руководителя, главный эксперт проекта РИААС, кандидат социологических наук*

а кроме того, личные, общественные, моральные, социальные и межкультурные знания и способности к действию – результаты образования, которые ETS определила как “нестрогие” (букв. мягкие – soft. – Примеч. перев.). Этот набор результатов, которые я бы назвал навыком личной и социальной ответственности, является в той же степени необходимым, как и академические знания, которые зачастую одни только и получают определение “когнитивные способности”; и он слишком важен, чтобы не подвергаться оценке» [11, с. 1].

Для стран Евросоюза важность вопроса рассматривается в отношении не только выделения основополагающих навыков, но и определения того, где и как эти компетенции будут формироваться, обеспечивая доступ к процессу обучения для каждого [5].

Чтение, письмо и арифметика издавна считаются тремя необходимыми для полноценной жизни взрослого человека умениями. Эти умения рассматриваются как основа для следующих этапов развития индивида, являясь важной частью ключевых компетенций. В дополнение к этому тотальное оцифровывание и новейшие технологии сегодня в большой степени определили значимость ИКТ-компетентности как существенной для современного человека. Глобализация и всеобщая мобильность определили другую современную компетентность взрослого человека – владение иностранным языком.

На сегодняшний день существует несколько различных подходов к выделению и оценке компетенций взрослых.

Еврокомиссия выделяет восемь ключевых областей компетенций: 1) общение на родном языке; 2) общение на иностранном языке; 3) ИКТ; 4) вычисления, и компетенции в математике, науке и технологии; 5) предпринимательство; 6) межличностные и гражданские компетенции; 7) обучаемость; 8) общая культура [5].

В качестве альтернативного подхода к выделению ключевых жизненных компетенций можно отметить «Систему комплексной оценки взрослых студентов» (СКОВС) – Comprehensive Adult Student Assessment System (CASAS). СКОВС

насчитывает порядка 360 ключевых жизненных навыков взрослых, наличие которых определяет их успешность в жизни и на работе (CASAS (2008), *Competencies, Essential Life and Work Skills for Youth and Adults*<sup>2</sup>). Компетенции СКОВС связаны со всеми уровнями образования, начиная с азов грамотности. Эти компетенции покрывают девять укрупненных содержательных областей: 1) основы коммуникаций; 2) здоровье; 3) основы математики; 4) общественные ресурсы; 5) трудоустройство; 6) навыки обучения и мышления; 7) экономические основы; 8) право и закон; 9) основы жизнедеятельности. Основываясь на результатах исследований, начавшихся еще в 80-х гг. прошлого века и привлекавших педагогов, представителей бизнеса и промышленности, список компетенций менялся и обновлялся на региональном и национальном уровнях.

В мировом контексте основной исследовательской задачей становится выявление различий между странами, индивидами и их ключевыми компетенциями как основных факторов, влияющих на профессионально-личностное развитие и развитие общества в целом [1]. Оценка взрослого населения выходит на политически и экономически значимые позиции.

### МЕЖДУНАРОДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЗРОСЛЫХ

Популярный ныне слоган «обучение в течение жизни» в развитых странах стал едва ли не главным лозунгом образовательной политики. Это происходит на фоне развития международных исследований грамотности, вскрывающих целый ряд проблем, связанных с образованием взрослых. Одновременно развитие подобных исследований предоставляет новую возможность более точно измерить человеческий капитал по сравнению с использованием стандартных показателей уровня образования, продолжительности трудового стажа и профессиональной классификации.

Существующие международные исследования грамотности взрослых с наглядностью показывают, что значительная часть взрослого населения в развитых

<sup>2</sup> См. URL: <http://www.casas.org/docs/pagecontents/competencies.pdf?Status=Master>

странах испытывает серьезные проблемы даже при выполнении несложных заданий по чтению и/или базовой математике [6–8]. Иными словами, значительная доля граждан имеет недостаточный уровень функциональной грамотности, речь идет об ограниченной способности говорить и писать на родном языке, использовать математические навыки на уровне, необходимом не столько для работы, сколько для полноценного существования в современном обществе.

### Значительная часть взрослого населения в развитых странах испытывает серьезные проблемы даже при выполнении несложных заданий по чтению и/или базовой математике.

Выявленный недостаток базовых знаний, несомненно, имеет весьма негативные последствия для национальных экономик и, в конечном счете, для людей и их семей. Риск оказаться безработным гораздо выше для людей с низким уровнем грамотности. При этом одной из ключевых проблем становится проблема утраты навыков с течением жизни. Эта проблема усугубляется тем, что большинство работодателей не спешат помочь своим сотрудникам получать дополнительное образование, приобретать новые навыки и укреплять уже имеющиеся. Кроме того, существует серьезная проблема с мотивацией взрослых людей к приобретению знаний, которая вдвойне сложна в тех случаях, когда речь идет о базовых знаниях и навыках. Если говорить о России, то в нашей стране на государственном уровне фактически не существует системной политики развития образования для взрослых.

Первое международное сопоставительное исследование грамотности взрослых было начато в 1994 г., когда девять стран (Канада, Франция, Германия, Ирландия, Нидерланды, Польша, Швеция, Швейцария и США) запустили совместный проект, задачей которого стало получение надежных и сопоставимых измерений уровня грамотности чтения. Проект получил название International Adult Literacy Survey (IALS), а первый отчет «Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey» был опубликован в декабре 1995 г. [8]. Исследование вызвало широкий резонанс,

несколько стран, среди которых были Австралия, Бельгия, Великобритания, Новая Зеландия, Северная Ирландия, а затем Чили, Чехия, Дания, Финляндия, Венгрия, Норвегия, Словения, Япония, Малайзия, Мексика и ряд других, в 1997–1998 гг. провели замеры с использованием уже существующей методологии [6; 7].

При разработке подобных масштабных программ международного тестирования на первый план выступил вопрос о том, к каким результатам должны прийти люди в конце обучения, чтобы быть способными полноценно жить и взаимодействовать в современном обществе [14]. Таким образом, были преодолены рамки традиционного подхода, использующего анализ тех или иных образовательных программ, и предложены новые представления о том, какие навыки и знания необходимы человеку. Именно на этих представлениях построены упомянутые исследовательские проекты Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Разработчики этих программ не стали ограничивать систему исследования образования узкими рамками набора обязательных школьных предметов, а также отказались от всех психологических теорий базовых когнитивных способностей. Вместо этого они встали на позицию *функциональной оценки*, задавшись вопросом о том, обладают ли люди достаточными навыками для того, чтобы справляться с требованиями и вызовами «взрослой жизни». Этот комплекс умений, позволяющий каждому человеку адекватно действовать в незнакомых ситуациях, решать различные задачи в повседневной среде, получил название *жизненных компетенций* [2], или универсальных компетенций [7; 14].

Функциональный подход к понятию компетентности стал центральным и для известной Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment – PISA), которую ОЭСР начала осуществлять в 1998 г. Например, в рамках программы PISA математическое образование определяется как «получение индивидом способности идентифицировать, понимать данный предмет и заниматься им, а также создавать обоснованные суждения о роли, которую математика играет в мире; т.е. делать все, что необходимо констру-



тивному, сознательному и думающему гражданину» [9, с. 41]. Точно так же литературное образование и научное образование получают привязку к ежедневным потребностям и основным жизненным задачам человека.

Таким образом, предложенный компетентностный подход, в рамках которого компетенцией считаются контекстуализированные когнитивные способности, становится одним из наиболее значимых для оценки продуктивности образовательных процессов и систем. Предложенное рабочее определение компетентности стремится охватить способности и качества, важные для достижения успеха в работе и жизни. Именно этот подход и лег в основу первых международных исследований компетенций взрослых.

Данные IALS наглядно показали, на каком уровне находятся навыки чтения среди взрослого населения в возрасте от 16 до 65 лет в странах-участницах исследовательского проекта, с чем связан уровень грамотности чтения, а также каковы социальные и экономические последствия низкого или высокого уровня грамотности граждан. В 14 из 20 стран было выявлено, что как минимум 15 % всего взрослого населения обладают навыками чтения только на минимальном уровне, что приводит к значительным трудностям в современном обществе. Среди стран, в которых более 15 % граждан обладают лишь минимальным уровнем грамотности, оказались Австралия, Бельгия, Великобритания, Канада, Польша, Португалия, Словения, США, Чехия и Швейцария. Таким образом, серьезный недостаток навыков чтения был выявлен даже в наиболее развитых странах, при том, что от 1/4 до 3/4 обследуемых в разных странах даже не достигли базового уровня, который признается экспертами ОЭСР как приемлемый для полноценной жизни и работы в современном обществе [6].

Наиболее значимым предиктором уровня грамотности чтения был признан уровень образования, а точнее, количество лет, потраченных на получение образования. Во многих странах с повышением возраста респондентов ухудшаются их навыки чтения. Высокий уровень грамотности чтения дает максимальный положительный эффект молодым людям

в развивающихся экономиках. Улучшение навыка чтения может происходить и после завершения формального образования при условии, что человек постоянно использует этот навык в рамках своей профессиональной деятельности. При этом респонденты, показавшие низкие результаты при тестировании, считают свои навыки вполне достаточными для всех повседневных ситуаций, в которых они оказываются. Таким образом, возникает дополнительная сложность с образовательной мотивацией.

Через несколько лет после завершения проекта IALS эксперты ОЭСР предложили новую концепцию международного сопоставительного исследования взрослых. На этот раз предлагалось изучать не только навыки чтения, но и математические навыки, а также компьютерную грамотность (определяемую более широко как «решение проблем»). Новый проект получил название The Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL). На этот раз в исследовании приняли участие шесть стран: Бермудские острова, Италия, Канада, Норвегия, США и Швейцария.

**Компетентностный подход, в рамках которого компетенцией считаются контекстуализированные когнитивные способности, становится одним из наиболее значимых для оценки продуктивности образовательных процессов и систем. Предложенное рабочее определение компетентности стремится охватить способности и качества, важные для достижения успеха в работе и жизни.**

Как и в предыдущем случае, разработчики программы поставили перед собой задачу изучить процессы приобретения и потери знаний и навыков взрослыми. При этом страны, принимавшие участие в IALS, получили уникальную возможность отследить изменения в компетенциях взрослых, произошедшие с момента предыдущего обследования в различных группах населения. Одной из ключевых гипотез разработчиков исследования стало то, что различные контексты – работа, семья, ближайшее социальное окружение – могут налагать определенные требования к развитию тех или иных компетенций. Поэтому проект ALL был направлен на то, чтобы понять, каким

образом навыки человека связаны с теми результатами, которых он достигает в своей профессиональной деятельности, семейной жизни и т.д. [10]. Таким образом, возможная потеря навыков с течением времени рассматривалась и с учетом того, в какой среде находится человек и какие задачи он решает в своей повседневности.

Подход, предложенный в рамках ALL, в конечном итоге дает возможность реализовать сравнения национальных рынков, в том числе в области предложения и спроса на определенные компетенции. Можно проанализировать, насколько успешно человек с тем или иным уровнем компетенций может работать в разных областях, взаимодействовать с другими людьми в обществе, получать социальную поддержку, медицинские услуги – все это в значительной степени варьирует от страны к стране.

Результаты ALL были получены в 2003 г. Исследование подтвердило выводы IALS о низком уровне грамотности взрослых в развитых странах [3]. В зависимости от страны от 1/3 до 2/3 респондентов при выполнении заданий в области чтения не достигли даже минимально приемлемого третьего уровня (из пяти возможных). При этом исследование продемонстрировало, что обладающие низкими навыками чтения не могут эффективно работать с компьютером в электронных средах. Более высокий уровень грамотности был выявлен у респондентов с более высокой социальной активностью.

В большинстве стран был выявлен серьезный разрыв между наиболее образованной частью населения и всеми остальными.

#### **ПРОГРАММА МЕЖДУНАРОДНОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ PIAAC И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В РФ**

С 2009 г. российская исследовательская группа из НИУ ВШЭ впервые начала совместную с ОЭСР работу по реализации Программы международной оценки компетенций взрослых (Programme for the International Assessment of Adult Competences – PIAAC) в нашей стране. Наряду с Россией в проекте участвуют более 20 стран, в том числе Австралия, Австрия, Великобритания, Германия, Нидерланды, Испания, Италия, Канада,

США, Финляндия, Чехия, Швеция, Эстония, Южная Корея, Япония.

Актуальность международной долгосрочной программы оценки профессиональных компетенций взрослых обусловлена признанием важности компетенций (т.е. динамическим набором навыков, знаний и установок, которыми располагает взрослое население) для социального и экономического развития. Международная программа оценки компетенций взрослых направлена на создание необходимой и достаточной статистической и аналитической базы для решения ключевых политических задач; с этой точки зрения PIAAC становится уникальным ресурсом содействия ведомствам, ответственным за выработку образовательной политики и политики занятости. Так, в числе прочего, в рамках PIAAC планируется получить оценки результативности функционирования систем образования и профессиональной подготовки в международной перспективе в контексте возможностей формирования основных компетенций; оценку влияния приобретаемых компетенций на развитие рынка труда, социальное и долгосрочное макроэкономическое развитие; оценку эффективности политических мер, наиболее успешных при организации перехода от «школы к трудовой деятельности», способствующих укреплению позиций на рынке труда социально уязвимых категорий взрослого населения, а также создающих условия для обучения на протяжении всей жизни.

В рамках PIAAC планируется получить сравнительные оценки результативности систем образования и профессиональной подготовки, оценку влияния приобретаемых компетенций на развитие рынка труда, социальное и долгосрочное макроэкономическое развитие стран-участниц. Реализация программы осуществляется в несколько этапов – до 2013 г. В 2011–2012 гг. в России реализовано масштабное обследование, в котором приняли участие более 5 тыс. респондентов. Впервые с помощью PIAAC у нас систематически изучается состояние компетенций взрослого населения в условиях «экономики знаний»; международное исследование такого масштаба и глубины для нашей страны является первым.

Исследование PIAAC ориентировано на изучение компетенций и повседневных практик взрослого населения в возрасте 16–65 лет, мужчин и женщин, работающих и неработающих, живущих в городах и селах. Для реализации программы были разработаны два основных компонента – блок тестовых заданий и анкета основных характеристик. Блок тестовых заданий призван оценить общий уровень грамотности, математической грамотности взрослого населения, навыков разрешения проблемных задач и ситуаций в компьютерной среде, т.е. способности решения повседневных задач, формирующих основу для индивидуального профессионального роста (успешности на рынке труда) и развития других необходимых компетенций. Проект PIAAC предусматривает сбор базовых данных о демографических и образовательных характеристиках людей, а также ретроспективную информацию о занятости, перерывах в трудовой деятельности, смене работы, участии в программах социальной помощи и официальных и неформальных программах обучения. Это позволит провести оценку механизмов, посредством которых происходит приобретение или утрата жизненно важных навыков. Респондентам, не умеющим или не уверенным в своей возможности работать на компьютере, предлагается бумажный вариант тестовых заданий, остальной части респондентов – электронный.

В рамках PIAAC планируется получить оценки результативности национальных систем образования и профессиональной подготовки, оценки влияния приобретаемых компетенций на развитие рынка труда, социальное и долгосрочное макроэкономическое развитие, оценку эффективности различных форм перехода от обучения к трудовой деятельности.

Программа позволит:

- выявить и измерить степень различий между гражданами и странами в области ключевых компетенций;
- оценить влияние компетенций как на индивидуальные экономические и социальные достижения, так и на общественные достижения;
- оценить эффективность различных систем образования и обучения в формировании необходимых компетенций;

- определить факторы, способствующие укреплению позиций на рынке труда различных категорий взрослого населения, а также создающие условия для обучения на протяжении всей жизни;

- выработать механизмы, которые, по мере выявления «пробелов» в ключевых компетенциях, призваны помочь в повышении уровня компетенций в рамках модернизации существующей системы образования, на рабочих местах.

Одним из ключевых вопросов исследования становится вопрос о том, каким образом комплексный набор навыков грамотности взрослых влияет на успех (личный, трудовой, социальный). При этом PIAAC дает возможность более точно измерить человеческий капитал по сравнению с измерением, в котором используются стандартные показатели уровня образования, продолжительности трудового стажа и профессиональной классификации. PIAAC может помочь в определении тех областей, где инвестирование в образование / обучение даст максимальный эффект с точки зрения экономического роста.

Появляется возможность ответить на вопрос о том, как наличие диплома о среднем общеобразовательном, начальном или среднем профессиональном или даже высшем профессиональном образовании соотносится с реальным уровнем грамотности среди взрослого населения. При этом предполагается изучить различные подгруппы населения (с разными доходами, профессией, статусом иммигранта/не иммигранта и т.д.).

Данные PIAAC позволят сделать выводы о важности той или иной формы образования, обучения на рабочих местах и неформального обучения в формировании различных компетенций. В свою очередь, это откроет возможности для разработки целевых программ для подготовки и переподготовки специалистов.

**Одним из ключевых становится вопрос о том, каким образом комплексный набор навыков грамотности взрослых влияет на успех (личный, трудовой, социальный).**

PIAAC – первая попытка измерить компетенции взрослых в России. Данные проекта дополняют широко известные в нашей стране результаты исследования детей и подростков (PISA,

TIMSS<sup>3</sup>, PIRLS<sup>4</sup>). Использование данных PIAAC для подготовки публикаций станет возможным после выхода в свет осенью 2013 г. международного сопоставительного отчета, и наша следующая публикация запланирована для настоящего издания с целью знакомства профессиональной аудитории с полученными сравнительными результатами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шляйхер А. PIAAC: новая стратегия оценки компетенций взрослых // Вопросы образования. М.: ГУ-ВШЭ, 2010. № 1. С. 90–115.
2. Binkley M.R. et al. An overarching framework for understanding and assessing life skills: Unpublished International Life Skills Survey (ILSS) Frameworks / Binkley M.R., Sternberg R., Jones S., Nohara D. Washington, DC, 1999.
3. Building on our competencies: Canadian results of the International Adult Literacy and Skills Survey 2003. Ottawa: Minister of Industry, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nald.ca/library/research/booc/booc.pdf>
4. Naahr J.H., Hansen M.E. Adult Skills Assessment in Europe. Feasibility study. Aarhus: Danish Technological Institute, 2006. [Электронный ресурс]. URL: [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc262\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc262_en.pdf)
5. Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice, 2002. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf)
6. Literacy in the information age: Final report of the International Literacy Study. Paris: OECD Publishing, 2000. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/alfabetismo%20digital\\_OCDE.pdf](http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/alfabetismo%20digital_OCDE.pdf)
7. Literacy skills for the knowledge society: Further results from the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD Publishing, 1997. [Электронный ресурс]. URL: [http://books.google.ru/books?id=SxrPboOIGiUC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.ru/books?id=SxrPboOIGiUC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
8. Literacy, economy and society: Results of the first International Adult Literacy Survey. Catalogue no. 89-545-XPE. Paris: OECD Publishing; Ottawa: Minister of Industry, 1995.
9. Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment. Paris: OECD Publishing, 1999.
10. Murray S., Clermont Y., Binkley M. International Adult Literacy Survey. Measuring adult literacy and life skills: New frameworks for assessment. Statistics Canada. Ottawa: Minister of Industry, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nald.ca/library/research/measlit/measlit.pdf>
11. Shavelson R.J. A brief history of student learning assessment: How we got where we are and a proposal for where to go next. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2007.
12. Shavelson R.J., Baxter G.P., Pine J. Performance assessment in science // Applied Measurement in Education. 1991. V. 4. N 4. P. 347–363.
13. Shavelson R.J., Baxter G.P., Pine J. Performance assessments: Political rhetoric and measurement reality // Educational Researcher. 1992. V. 21. N 4. P. 22–27.
14. Trier U.P., Peschar J. Cross-curricular competencies: Rationale and strategy for developing a new indicator // OECD. Measuring what students learn. Paris: OECD, 1995. P. 99–109.
15. Weinert F.E. Concept of competence: a conceptual clarification // Rychen D.S., Salganik L.H. (eds). Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, 2001. P. 45–65.

<sup>3</sup> *Third International Mathematics and Science Study* – третье международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования.

<sup>4</sup> *Progress in International Reading Literacy Study* – международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста».

# «Обычные» дети – какова их судьба?



Поиск и поддержка одаренных детей является сегодня – в условиях инноваций во многих сферах жизни общества – одним из приоритетов в образовательной политике

России. Связано это с тем, что потребность общества в людях, способных нестандартно решать экономические и политические проблемы, очень велика.

С 2003 г. в нашей стране осуществляется реализация программы «Одаренные дети» в рамках президентской программы «Дети России», на основании которой школы составляют и реализуют свои соответствующие программы. Анализ работ, которые были присланы на конкурс, проводимый в этом году Центром социализации и неформального образования ФИРО «Поддержка творческих инициатив учащихся», показал, что при организации данной работы школы ориентируются в основном на успешное участие своих одаренных воспитанников в разного рода олимпиадах, конкурсах, на поступление их в престижные вузы. Это понятно – успешное прохождение учащихся образовательного учреждения через разного вида конкурсы и состязания определяет «лицо» школы со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Анализ присланных на конкурс работ показал и следующее: нередко школы

с целью выявления и поддержки одаренных детей выделяют эту категорию учащихся в классе, проводя с ними дополнительно особую работу (развивая лидерские навыки, навыки саморегуляции и т.д.). Что чувствуют при этом другие, «обычные», учащиеся – такой вопрос в присланных на конкурс работах не ставится. Именно поэтому я решила рассмотреть его в данной статье. Итак, проблема, на мой взгляд, состоит именно в том, что *в одном классе детей делят по принципу «тот годен, тот не годен, тот умный, тот не умный»* [1, с. 58].

Приведу дословно задачи, которые формулируют школы, организуя работу с одаренными детьми (по этическим соображениям не указываю названия этих учебных заведений):

- согласовать общее понимание одаренности, договориться с педагогами, членами совета школы, членами родительского комитета и родителями, на каком уровне и с какими детьми будет организована работа по развитию одаренности;
- продолжить работу по выявлению одаренных детей; провести диагностику одаренности различных типов и видов, анализ результатов одаренности детей довести до сведения педагогов и родителей и др.

Не увеличивая список подобных задач, хочу отметить, что в психологии хорошо известен феномен так называемых самореализующихся пророчеств. Суть



об авторе



Н.А. Пастернак, старший научный сотрудник ФИРО, доцент Московского медико-стоматологического университета

его состоит в том, что отношение учителя к ученику неосознанно влияет на поведение последнего и приводит к тем результатам, которые от него ожидают. Говоря иначе, одаренный в глазах учителя ученик с большой вероятностью будет показывать в классе «выдающиеся» результаты, средний ученик – средние, слабый – плохие.

Кроме того, договориться в эпоху рыночных отношений с родителями о том, какие дети будут считаться в классе одаренными, – легко, но как с этими детьми будут сосуществовать другие ученики? Еще один аспект этой проблемы: как развивается тот ученик, которого в классе выделяют учителя среди других сверстников? А как развивается «неперспективный» учащийся? А если вообще школа ошиблась – записала в разряд «неперспективных» детей одаренного ребенка? Могут ли психологические тесты выявить будущего гения? Рассмотрю эти вопросы отдельно.

#### А ЕСЛИ ШКОЛА ОШИБЛАСЬ?

Выявляя и отбирая одаренных детей среди других учащихся, школа может ошибиться: хорошо известно, что подлинная одаренность зачастую скрыта от глаз учителя. К примеру, всем известно, что Т. Эдисон в школьные годы считался попросту глупым, что А. Эйнштейн в детстве, согласно оценкам педагогов, отставал в развитии и его, как и И. Ньютона, исключили из школы по причине неуспеваемости.

**В психологии хорошо известен феномен так называемых самореализующихся пророчеств. Суть его состоит в том, что отношение учителя к ученику неосознанно влияет на поведение последнего и приводит к тем результатам, которые от него ожидают.**

Но может быть, сегодня ситуация изменилась, и более продвинутые в плане психолого-педагогической подготовки учителя невооруженным глазом распознают талантливых ребятшек? Боюсь, что это не всегда так.

Приведу конкретный пример из своего опыта. Наблюдая в течение шести лет за семилетним другом своей дочери, я для себя сделала вывод: по своим интеллектуальным и творческим особенностям этот ребенок явно отличается

от многих своих сверстников. Опишу несколько эпизодов из его жизни.

Чтобы как-то занять многочисленных друзей своей дочери – пятилетней Юли, постоянно приходящих к нам в дачный дом, я купила детям карточную игру; в ней побеждал тот, кто быстрее других вытягивал из колоды карт шесть карточек одного цвета, из которых можно было сложить красивый дворец. Однако на пути участников игры был ряд препятствий: можно было вытянуть «ведьму», за которую надо было отдавать три своих карты, «фею», которая нейтрализовывала любую из «ведьм», или «алмаз», за который можно было купить недостающую деталь «дворца».

Как правило, дети, среди которых были пятилетки, шестилетки и даже девятилетняя девочка и одиннадцатилетний мальчик, играя по методу проб и ошибок, в результате многочисленных попыток постигали путь к успеху.

Как-то раз к нам заглянул еще один сосед, пятилетний приятель Юли Юра; дети залезли на второй этаж, и Юля начала объяснять мальчику правила игры. Что она там говорила, мы, взрослые, не слышали, мы только видели (когда заглядывали к детям), что Юра, разложив карты перед собой, о чем-то сосредоточенно размышлял. Все попытки энергичной Юли вовлечь мальчугана в игру, были безрезультатными – мальчик думал!

Через какое-то время мы услышали радостный вопль Юры: «Выигрывает тот, у кого больше всего “алмазов”!» Так, без всяких пробных действий, мальчик, проанализировав условия задачи, «с ходу» выдал верное решение!

Надо сказать, что этот Юра действительно любит думать и размышлять: сегодня, когда ему семь лет и он поступает в школу, он на даче «просто так» берет задачник по математике и сам, безо всякого принуждения со стороны взрослых, решает трудные задачи.

Кроме ярко выраженной интеллектуальной активности, у мальчика живое воображение. Опишу еще один случай.

Пятилетние Юля и Юра увлеченно играют друг с другом в красивом лесу. Вдруг Юра, смотря на небо, говорит буквально следующее: «Мне сейчас с неба на руки свалились 10 очень красивых сундуков. Вот здорово!» На это заявление Юля реагирует мгновенно: «Отдай половину мне». «Бери два», – великодушно заявляет мальчик. «Почему только два?» – возмущается обиженная Юля. Дети кричали друг на друга до тех пор, пока мамы физически не развели их в разные стороны; в результате дети так и не смогли договориться о том, сколько воображаемых сундуков Юра «отдаст» Юле.

Закончить это описание хочу «прозой жизни»: в этом году Юра, не выдержав

конкурс в одну из престижных школ Москвы (заболев на очередном этапе вступительных испытаний), после подготовки был зачислен в специализированную английскую школу. На невинный вопрос мамы о готовности своего сына к обучению учительница ответила: «Ваш ребенок на меня впечатления не произвел!»

### А ЧТО ЖЕ ТЕСТЫ?

Если учителя не всегда могут распознать одаренного ребенка, может ли это сделать психолог с помощью своего инструментария? Отвечая на этот вопрос, хочу сослаться на мнение известного специалиста в области психологии творчества Я.А. Пономарёва, который специально рассматривал вопрос о проявлении одаренности и ее психологической диагностике: «В отечественной психологии в ранний период исследования одаренности единственным источником суждения о качествах одаренной личности служили биографии, автобиографии, мемуары и другие литературные произведения, содержащие “самопризнания” выдающихся людей – художников, ученых, изобретателей. Путем анализа и обобщения такого материала были выделены наиболее яркие признаки гениальности, выражающиеся в особенностях восприятия, интеллекта, характера, сферы мотивации.

К особенностям восприятия, присущим личности, которая обладает незаурядным творческим потенциалом, чаще всего относились необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость; к числу интеллектуальных – интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний. Среди характерологических особенностей подчеркивались уклонение от шаблона, инициативность, оригинальность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность. Особенности мотивации деятельности гениальной личности усматривались в том, что она находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе; творец характеризовался почти непреодолимым стремлением к творческой деятельности.

Позднее в целях изучения качеств одаренной личности стали использоваться тесты. Результаты обследования знаме-

нитых шахматистов оказались несколько неожиданными: кроме отчетливо пропускающих профессиональных особенностей не было обнаружено никаких особых отклонений от нормы ни во внимании, ни в памяти, ни в комбинаторной способности; высоко развитой у шахматистов оказалась лишь способность к установлению логических связей. Таким образом, тестовое обследование не выявило никаких определенно выраженных качеств одаренной личности.

Нечто подобное показало и изучение изобретателей. Их данные не были ошеломляющими по сравнению с нормой. Однако было подмечено, что ученые и выдающиеся изобретатели отличаются от менее значительных не столько развитием интеллектуальных навыков, сколько строем личности. Водораздел здесь проходит по линии настойчивости в выполнении намеченных планов, активности, организаторских способностей» [2, с. 362–363].

Сегодня, несмотря на появление в психодиагностике новых тестов и методик, вопрос об их прогностической валидности остается открытым. Именно поэтому учителя в большей степени ориентируются на «внешние» достижения ребенка – его успешность в разных видах учебной деятельности.

### ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК СРЕДИ «ОБЫЧНЫХ» ДЕТЕЙ

Итак, в школе или дошкольном образовательном учреждении определенный ребенок демонстрирует свое явное преимущество среди всех других детей, и педагоги вместе с родителями этого ребенка начинают его «выделять». К чему это может привести? Для наглядности рассмотрим реальный случай, свидетелем которого была сама.

Марьям – полунегритянка-полурусская – поражает всех своими разносторонними способностями: в шесть лет она бегло читает по-русски, считает и пишет, а кроме этого солирует в детском хоре, в танцевальном ансамбле, успешнее других в изучении английского. Короче, она уже привыкла во всем быть лучше сверстников, быть «на виду». Но вот такая ситуация: Марьям вместе с подружкой Аминой бегут к качелям, Амина оказывается первой, между девочками возникает потасовка. Здесь вмешивается чрезвычайно активная мама Марьям, начиная истошно кричать на Амину: «Не-

медленно отойди от Марьяши»... Или же такой случай: Марьям хочет поиграть с другом Алешей, а он разговаривает с другой девочкой. Марьям подходит к мальчику, берет его за руку и начинает силой отталкивать от соперницы. Не получается. Здесь опять начеку ее мама: сама подходит к Алеше и физически подводит его к своей дочери.

Таких ситуаций в жизни Марьяши достаточно много, и всегда ее мама на страже интересов дочери – именно она должна всегда получать то, что хочет, должна во всем быть первой. Дело доходит до публичных скандалов: когда родители других детишек поинтересовались у воспитательницы, почему именно Марьяша всегда солирует в детских спектаклях, ее мама устроила этим родителям настоящий разнос. Все это было бы не так печально, если бы не позиция педагогов учебного заведения, которые, выделяя эту девочку среди всех других детей, буквально говорят родителям следующее: «Марьяша – ребенок одаренный, не завидуйте»...

Не идеализируя японскую педагогику, замечу, что в Японии не принято сравнивать детей между собой. К примеру, воспитатель детского сада или педагог школы никогда не хвалит лучших и не ругает худших, не говорит родителям, что их ребенок хуже или лучше всех что-то делает. Выделять кого-то – значит порождать дух конкуренции, а она может навредить межличностным отношениям.

**Прекрасно учась в школе, человек может профессионально не состояться во взрослой жизни. Чтобы этого не произошло, полезно ставить ребенка в ситуации, когда он сталкивается с задачами, решение которых представляет для него определенную трудность.**

Кроме этого, анализируя рассмотренный выше случай, необходимо отметить, что у ребенка, у которого все легко получается, может не сформироваться привычка преодолевать жизненные трудности, и при первой же встрече с препятствием он может психологически сломаться. Специалисты знают много подобных примеров, когда, прекрасно учась в школе, человек не мог профессионально состояться во взрослой жизни.

Чтобы этого не произошло, полезно ставить ребенка в ситуации, когда он сталкивается с задачами, решение которых представляет для него определенную трудность. К примеру, известные шахматисты часто проводят тренировочные встречи с сильными и даже превосходящими их по силам соперниками – опре-

деленное напряжение сил позволяет им расширять «потолок» своих возможностей. При такой ситуации одаренный ребенок может оказаться не первым, а, к примеру, вторым или третьим, испытывая от этого определенные отрицательные эмоции. В ряде случаев это хорошо, так как положительные эмоции при превышении определенного объема расслабляют человека, приводят к душевному застою, а иногда и к деградации.

Надо иметь в виду и то, что «первый среди сверстников» ребенок может развиваться дисгармонично, ведь постоянное стремление победить в индивидуальных состязаниях не дает ему возможность формировать адекватную самооценку – правильно оценивать свои сильные и слабые стороны. При неудачах у него может развиваться чувство зависти или ощущение собственной неполноценности, что может привести к искажению личностного развития, при котором ребенок начинает проявлять агрессивность по отношению к окружающим, у него могут развиваться демонстративность и истеричность с чрезмерной жадностью успехов. В конечном счете формируется дисгармоничная личность.

### **«ОБЫЧНЫЙ» РЕБЕНОК – КАКОВА ЕГО СУДЬБА?**

Рассмотрев вопрос о вероятных трудностях, которые подстерегают одаренного ребенка, необходимо ответить на вопрос о том, что чувствует ребенок, которому в классе уготована роль аутсайдера. Эту ситуацию блестяще описал великий отечественный педагог В.А. Сухомлинский: «...следует иметь в виду некоторые подводные камни самой логики педагогического процесса: обучение проникнуто постоянной, повседневной проверкой (контролем), ежечасным сравнением успехов одного ученика с успехами другого. За всем этим таится опасность разочарования, неуверенности в своих силах, замкнутости, равнодушия, озлобления, то есть таких душевных сдвигов, которые приводят к огрублению души, утрате чуткости к тонким способам влияния на духовный мир человека – слова и красоты. Бывает, что воспитатель удивляется: почему подросток в ответ на доброе слово грубит, почему он не понимает ласки? Да потому, что



его огрубили, “закалили” недоверием, подозрительностью, ежедневными уколами в самое чувствительное место человеческой души – самолюбие. Видишь, мол, твой товарищ отвечает на пятерку, а ты троечник. Как же тебе не стыдно, да и есть ли у тебя хоть капля самолюбия. Слов этих может и не быть, но подтекст часто бывает именно таким...

Мы щадили самолюбие подростков тем, что избегали сравнения: вы учитесь хорошо, а вы – плохо. Оценка умственного труда людей, которые имеют разные способности, требует большого такта...

Так как же обойти эти подводные камни воспитания? ...Мы договорились (и никогда не нарушали этой договоренности): если подросток не выполнил задание потому, что чего-то не понял, не ошеломлять его сразу же оценкой. Мы вообще не ставили неудовлетворительных оценок. “Если вы еще не поняли, поработайте, подумайте, выполните самостоятельно то, что нужно было выполнить вместе с классом” – таким был смысл и тон обращения. За доверие подростки платили нам искренностью и трудолюбием» [3, с. 286–303].

Итак, повторю снова слова великого педагога: дети, которых в школе зачисляют в разряд «недалеких» и «неумных» людей, вполне могут стать равнодушными и озлобленными людьми. Кому надо растить таких детей?

Дети, которых в школе зачисляют в разряд «недалеких» и «неумных» людей, вполне могут стать равнодушными и озлобленными людьми.

#### ТАК ЧТО ЖЕ ДЕЛАТЬ?

На мой взгляд, при решении проблемы поддержки одаренных детей надо соблюдать те принципы работы с любыми детьми, которые содержатся в новых образовательных стандартах. А именно необходимо подстраиваться под индивидуальные особенности любого учащегося посредством различных вариативных программ, учитывающих индивидуальные темпы развития ребенка [1, с. 55]. Ребенок, который действительно демонстрирует одаренность в определенной сфере деятельности, может и должен при помощи родителей выбрать для себя то учебное заведение, где он сможет себя в полной мере реализовать. В условиях вариативности современного образования это сделать несложно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире. М.: ФИРО, 2012.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
3. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избранные педагогические произведения: В 3 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. С. 267–538.

# Заметки профконсультанта

66



об авторе



*Г.В. Резапкина,  
старший науч-  
ный сотрудник  
Центра разви-  
тия психологи-  
ческой службы  
образования  
ФИРО и Центра  
практической  
психологии  
образования  
Академии  
социального  
управления*

## DEJÀ VU, ИЛИ ХОТЕЛИ КАК ЛУЧШЕ

Недавно на одном чисто коммерческом и практически анонимном сайте обнаружила письмо В.В. Путину «О разработке “Федеральной программы профессиональной ориентации молодежи и других социальных групп населения России до 2020 года”». Текст на 80% мне знаком – его периодически с 1995 по 2000 г. с небольшими изменениями отправляли членам Правительства и министрам. Результат был противоположен ожиданиям – в 2003 г. система профориентации была ликвидирована. Я вижу этому как минимум две причины, хотя достаточно одной – на выбор.

Во-первых, система была неэффективной – безнадежно устаревшие подходы и методики, отсутствие квалифицированных специалистов и нормативно-правового обеспечения, межведомственная разобщенность и пр. Во-вторых, в начале XXI в. сократилось финансирование многих социально значимых проектов.

В связи с переходом на рыночную экономику государство отказалось от планирования и гарантий в сфере образования и трудоустройства своих граждан. Именно тогда профориентационная работа в школах была свернута, несмотря на призыв Министерства образования «принять срочные меры по ликвидации тенденций разрушения и направить усилия на раз-

витие и совершенствование государственной службы профориентации» [4].

А идея была хорошая... Ведь профессиональная ориентация – это «обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда» [7].

Давно уже нет прежнего Министерства труда и социального развития, в недрах которого мучительно рождался этот документ. После долгих межведомственных прений о том, кто должен заниматься профориентацией молодежи, эстафета профориентации перешла к Министерству образования, а прежняя государственная система профориентации была «оптимизирована»<sup>1</sup>.

Вот прочитает В.В. Путин письмо акакалов профориентации, удивится, скажет: «Как же мы без профориентации-то жили все эти годы?» – даст денег на центры профориентации и подготовку специалистов, переиздание программ и методик – ведь все готово, только пыль стряхнуть... И что, в 2020 г. появится

<sup>1</sup> Оптимизация в данном случае – прекращение государственного финансирования социально значимых проектов, не приносящих сиюминутной выгоды.

поколение честной, трудолюбивой молодежи и других социальных групп населения, которое выгасит страну из трясины, подобно барону Мюнхгаузену?

#### «КУДА Ж НАМ ПЛЫТЬ?»

Я всеми руками за помощь детям и подросткам в выборе профессии – этим и занимаюсь уже 20 лет. Проработав в государственной системе профессиональной ориентации с 1991 по 2004 г., хорошо знаю ее ограничения и возможности. В последние восемь лет возможностей стало намного меньше, а ограничений – больше.

Реанимировать систему с помощью «профильного обучения» не удалось – профильные классы открывались без учета потребностей экономики, на основе желаний учащихся и их родителей, нередко продиктованных искаженной информацией и нереалистичной самооценкой. Профдиагностика во многих школах свелась к заурядной констатации интересов и склонностей девятиклассников по методикам, над которыми потешались еще их родители, и выбору экзаменов для поступления в вузы, чаще всего не имеющие отношения к будущей профессии.

Были проигнорированы важнейшие тактические вопросы: кто должен заниматься профильной ориентацией, предпрофильной подготовкой и профильным обучением? На каких условиях? Какие специалисты и в каком количестве необходимы сегодня школе? Кто должен их готовить? По каким программам и методикам?

Ни тогда, ни сейчас не были определены стратегические цели: должна ли школа воспитывать мотивы и потребности, определяющие гражданские и профессиональные качества человека, или достаточно дать сумму знаний, необходимых для поступления в вуз? Возможен ли баланс между потребностями общества и человека? Как его достичь?

Неопределенность целей не отменяет необходимости осознания специалистами по профориентации личного смысла своей деятельности: для кого мы работаем? Чьи интересы мы представляем – подростков, стоящих перед выбором профессии? Их родителей? Вуза или колледжа, помогая обеспечить набор любой ценой? Этично ли агитировать молодых людей выбирать очень востребованные, но почему-то не слишком престижные

профессии, которые мы никогда бы не порекомендовали своим детям?

Даже если нет готовых ответов, сама постановка этих вопросов помогает определить вектор профориентационной работы, без которого любые технологии бесполезны и даже опасны.

Попытки склеить осколки прежней неэффективной системы наивны и бессмысленны. Выход один – признать, что необходим пересмотр прежних подходов, и определить стратегические цели, адекватные современным задачам, обозначить вектор профориентационной работы, без которого любые технологии бесполезны и даже опасны – корабль с неисправным (или выведенным из строя) компасом не имеет шансов добраться до пункта назначения. Особенно если он неизвестен ни капитану, ни пассажирам.

#### ОХОТА НА МЕДВЕДЯ

В сентябре 2010 г. Президент РФ Д.А. Медведев предпринял попытку возродить профтехобразование. В его поручении Правительству были поставлены задачи, часть которых, в том числе повышение престижа рабочих профессий, необходимо было выполнить к 1 февраля 2011 г.

Тема подъема престижа «непрестижных» профессий всплывает в нашей истории периодически и безуспешно.

**Профдиагностика во многих школах свелась к заурядной констатации интересов и склонностей девятиклассников по методикам, над которыми потешались еще их родители, и выбору экзаменов для поступления в вузы, чаще всего не имеющие отношения к будущей профессии.**

Кто знаком с азами профориентации, знает, что выбор профессии из соображений престижа – типичная ошибка молодых людей, которая дорого обходится государству. Наиболее впечатляют результаты десятилетнего повышения престижа правоохранительных органов – в милицию/полицию хлынул поток людей, работающих по принципу «пистолет/жест дали, и крутись, как хочешь».

Сегодня идет очередная кампания по поднятию престижа профессий, которые долгие годы опускали, как говорят подростки и наши политики, «ниже плинтуса». Насколько решаема эта задача и что

стоит за ее постановкой – наивность, благие намерения или попытка отвлечь внимание от более важных проблем?

Задачи «повышения престижа рабочих профессий», «перераспределения трудовых ресурсов с учетом потребностей рынка труда», «ориентации молодежи на профтехобразование» не могут быть решены ни в приказном порядке, административными мерами, ни с помощью различных манипуляций массовым сознанием. Престиж профессии – это степень ее уважения в обществе. По тому, какие профессии «престижны», можно ставить диагноз обществу. Но лечить надо не симптомы, а болезнь.

Можно предложить сравнительно честные способы привлечения молодежи в чудом сохранившиеся цеха и лаборатории. Например, достойную стипендию и приличную зарплату, пусть в тысячу раз меньшую, чем у некоторых «слуг народа», *ежедневный* доход которых – более миллиона рублей (по данным Правительства РФ). Хорошим стимулом была бы отсрочка от армии и служебная квартира на время работы в сфере производства. Эффектно было бы отправлять детей крупных чиновников, министров и «бизнес-элиты» на учебу не за границу, а в ближайший колледж или техникум. Хотя бы для разнообразия!

Впрочем, все это – полумеры, которые малоэффективны, если у человека не созданы внутренние регуляторы поведения. Беда даже не в том, что некому работать на производстве, а выпускники учреждений профессионального образования не владеют необходимыми компетенциями, – страшнее, когда знания не имеют правильного вектора приложения. Тогда талантливые программисты грабят банки, не выходя из дома, хирурги предпочитают не спасать людей, а «разбирать» их на органы, перспективные химики синтезируют наркотики...

Еще десять лет назад работодатели не принимали всерьез дипломы некоторых коммерческих вузов. Сегодня покупка зачетов и экзаменов, курсовых и дипломных работ поставлена на поток даже в тех вузах, где цена ошибки – человеческая жизнь. Поэтому так высоко ценятся специалисты, получившие образование до 1991 г. Но их выход на пенсию уже не за горами.

Все это очень грустно и похоже на старинный способ охоты на медведя. Чтобы обезвредить зверя, ему бросают деревянный шар, утыканный железными крючьями. Медведь ловит шар, крючья впиваются в подушки лап, и все – можно брать его голыми руками. В нашем случае роль шара выполняет вброшенная кем-то идея о «поднятии престижа рабочих профессий» как примитивно понимаемая профориентация молодежи.

### «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР» – СИНОНИМ БЕДЫ

Редкая сводка происшествий обходится без словосочетания «человеческий фактор», которое стало синонимом беды. Техногенные катастрофы, врачебные и судебные ошибки, преступное бездействие и злоупотребление должностными обязанностями – все это объясняется и чуть ли не оправдывается «человеческим фактором». Что стоит за этим безликим словосочетанием?

Безусловно, это *профессиональные знания и умения*. Еще десять лет назад работодатели не принимали всерьез дипломы некоторых коммерческих вузов. Сегодня покупка зачетов и экзаменов, курсовых и дипломных работ поставлена на поток даже в тех вузах, где цена ошибки – человеческая жизнь. Поэтому так высоко ценятся специалисты, получившие образование до 1991 г. Но их выход на пенсию уже не за горами.

Профессиональные знания и умения – необходимое, но не достаточное условие профессиональной успешности. Если специалист не обладает *профессионально важными качествами*, знания и умения станут мертвым грузом – равнодушный врач, рассеянный диспетчер, нервный учитель, ученый, лишенный аналитических способностей, или архитектор с искаженным пространственным представлением, бездарный актер или безголосый певец.

Но и этих двух условий мало. Вектор приложения профессиональных знаний, умений и необходимых качеств задают трудовая мотивация и жизненные ценности.

Наиболее понятный и очевидный мотив труда – *деньги*. Немецкий психолог Э. Фромм называет этот мотив «стяжательским» и одним из деструктивных, а тип человека – рыночным. Рыночный

человек, по Фромму, воспринимает себя как товар, который надо подороже продать. Дороже всего стоят «услуги» на грани или за гранью закона: проституция, мошенничество, торговля наркотиками, оружием, человеческими органами и т.д.

Повышенная потребность быть в центре внимания нередко приводит человека на телевидение, в политику, мир моды, журналистику, шоу-бизнес. Хорошо, если этот мотив подкреплен талантом и трудолюбием. Если нет – мир получит еще одного безголосого певца, бездарного журналиста, назойливого шоумена, самовлюбленного политика. Стремление к славе как ведущий мотив деятельности блокирует творческие способности и разрушает личность.

Еще один мотив выбора профессии – стремление к власти. Если власть – не инструмент достижения каких-то благородных целей, а самоцель, то такой человек опасен для общества. Испытание властью – одно из самых сложных в жизни любого человека. Яркое описание феномена власти дал Дж.Р.Р. Толкиен в книге «Властелин колец». В реальной жизни люди так же неохотно расстаются с властью, как Горлум, Фродо или Бильбо Бэггинс с кольцом.

Все три мотива ненасыщаемы и тесно переплетены: жажда денег обычно обусловлена желанием с их помощью достичь большей власти и славы, а стремлении к власти и славе вызвано желанием иметь много денег. Человек, выбирающий профессию под влиянием этих мотивов, не имеет шансов стать успешным профессионалом. Более того, логическое развитие этих мотивов – патологические состояния, граничащие с психическими заболеваниями. Деструктивные мотивы, как сорняки, пробиваются сами, а если их еще и удобряют, задушат все здоровое, что еще осталось.

Даже если мы сегодня бросим все силы на пропаганду рабочих или инженерных профессий, завтра – на агитацию в педагогические и медицинские вузы и колледжи, эксплуатируя стремление человека к деньгам, власти и славе, мы получим всего-навсего новое поколение людей, готовых на все ради денег, власти или славы.

### ВСЕ НЕ ТАК ПЛОХО

Человечество держится, пока еще есть люди, движимые иными мотивами.

*Творчество* – ведущий мотив труда людей, для которых работа – средство самореализации, а не самопрезентации, самоутверждения или только заработка. Творческое отношение к труду – это основа профессиональной успешности. Хотя творчество традиционно связывают с искусством и наукой, оно может проявляться в любой деятельности. Творческая личность постигает мир через любовь и разум.

*Служение* как мотив труда встречается все реже. Возможно, поэтому в наше время такая редкость – хорошие врачи и учителя, предупредительные продавцы, вежливые официанты. Ратное дело традиционно называется службой. В классической актерской среде принято говорить: «Я служу в театре», что подчеркивает высокий смысл актерского ремесла. Служение – это не вид деятельности, а отношение к своему делу, отличающее духовно зрелых людей, которые ставят интересы дела и других людей выше собственных.

Конструктивные мотивы, направленные на личностный рост и благо общества, надо возвращать. Этот процесс можно сравнить со встречным движением проходчиков тоннеля – если бригады движутся в правильном направлении, они встретятся в назначенном месте и в назначенное время. Профорентация – система внешних мер воздействия. Если эти меры учитывают внутреннее движение самоопределяющейся личности, ее интересы, мотивы и потребности, созревающие под влиянием множества факторов, происходит эффект *синергии*, когда результат превосходит арифметическую сумму приложенных усилий. Выход один – создать нужные условия и факторы, способствующие развитию у детей конструктивных мотивов и ценностей, разумных потребностей.

Три мотива ненасыщаемы и тесно переплетены: жажда денег обычно обусловлена желанием с их помощью достичь большей власти и славы, а стремлении к власти и славе вызвано желанием иметь много денег. Человек, выбирающий профессию под влиянием этих мотивов, не имеет шансов стать успешным профессионалом. Более того, логическое развитие этих мотивов – патологические состояния, граничащие с психическими заболеваниями.

К сожалению, нынешняя школа не имеет качественного, адекватного современным задачам инструмента развития «инициативности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовности обучаться в течение всей жизни» [5] и других качеств, определяющих профессиональную и личностную успешность. Более того – противоречивое, разнонаправленное воздействие семьи, школы и социума дезориентирует детей, тормозит их личностное развитие, затрудняет выбор жизненной философии.

Профессиональное самоопределение реализуется только в контексте общего самоопределения, психолого-педагогическое сопровождение которого должно идти в течение всего обучения в школе, а не эпизодически, на этапе выбора профиля обучения, как это происходит сейчас, и поддерживаться в семье и обществе.

Неготовность или неспособность молодых людей к осознанному выбору профессии – еще не самое страшное. Огромное число людей спивается, сходит с ума и убивает себя от потери смысла жизни, кто-то видит этот смысл во власти, славе и накопительстве... Одни молодые люди «считывают» модели поведения, которые транслируют им взрослые, другие, чувствуя фальшь или тупиковость этих путей, ищут свои. И это вселяет хоть какую-то надежду.

Чтобы прервать эту страшную эстафету передачи «профессионального опыта» следующему поколению, нужна долгосрочная государственная политика в вопросах самоопределения молодежи, не сводимая к задачам «распределения трудовых ресурсов» и «создания рабочих мест»: *«Чтобы достичь определенной цели, надо стремиться не к самой этой цели, но к чему-то еще более возвышенному, находящемуся за ее пределами»* (Арнольд Тойнби).

#### ЧЕМУ НЕ УЧАТ В ШКОЛЕ

Известный американский общественный деятель П. Бьюкенен в книге «Смерть Запада» в качестве главной причины деградации американского общества называет вытеснение традиционных ценностей. Этому способствуют политика СМИ, ограничение рели-

гиозного воспитания, цензурирование литературы и истории в угоду «политкорректности». Процесс «форматирования» американцев еще не закончен, но идет вполне успешно: 80 % студентов 55 лучших колледжей и университетов не смогли ответить на простейшие вопросы по истории, зато 95 % опознали рэпера Снуппи, а 99 % – Бивиса и Батхеда.

Технологию производства людей ограниченных и управляемых подробно описывает Дж. Гатто в книге, изданной в Америке под шокирующим названием «Как из детей делают идиотов» (в нашей стране эта книга вышла в издательстве «Генезис» под названием «Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя» [3]). Американский учитель беспощадно препарировал систему образования, которая учит, по его мнению, безразличию и зависимости, ничего общего не имеющей с послушанием.

Как сохранить у детей живой интерес к знаниям, самостоятельность, ответственность, если вся система направлена на формирование конформистов и циников? Гатто видит выход в свободе выбора форм образования и возрастании роли семьи в обучении и воспитании детей. Американский учитель, как бывалый сапер, прошедший минное поле, указывает нам опасные места и обходные пути.

Все напрасно! Наша школа так и норовит подорваться на каждой «mine»: внедрение сомнительных программ и учебников, имитация «духовно-нравственного воспитания», заимствование чужого провального опыта, пренебрежение опытом отечественным, чаще по элементарному невежеству.

Объективно оценивая результаты пребывания миллионов детей в нашей школе, надо признать, что большинство выпускников не имеют четких представлений о себе и своем месте в жизни. Современная школа в лучшем случае дает сумму знаний, необходимых для поступления в вуз. Делаются попытки задать некие параметры личности – мобильность, коммуникабельность, амбициозность, креативность, – но развитие этих качеств в отсутствие правильного мировоззрения несет больше вреда, чем пользы.

*Школа не учит различать, что такое хорошо и что такое плохо, потому что одни учителя эти задачи не ставят, а другие сами придерживаются незатейливой*

морали готтентота: «Зло – это когда сосед украл у меня барана, а добро – когда я украл у соседа барана...»

*Школа не учит принимать решения и нести за них ответственность.* Эти качества, отличающие успешного профессионала, заставляют критично воспринимать цели и ценности, навязываемые окружением.

*Школа не учит учиться,* т.е. не пробуждает способность к саморазвитию и самообразованию, а, в лучшем случае, передает учащимся набор фрагментарных и противоречивых знаний, не складывающихся в цельную картину мира.

*Школа не учит навыкам, необходимым в работе и личной жизни,* – трудолюбию, терпению, способности сопереживать, помогать и просить о помощи. Просто это не заложено ни в одной образовательной области.

*Школа не ставит задачу воспитания качеств, лежащих в основе профессиональной и личной успешности,* – честности, милосердия, великодушия. Более того, слыша эти слова, большинство учителей иронично улыбаются.

Простой предмет невозможно сделать, не имея хотя бы мысленного плана действий. Мы же дерзаем воспитывать личность. Или думаем, что воспитываем. Однако вопрос «какими вы хотели бы видеть своих учеников?» обычно ставит учителей в тупик. Хочется понять: должна ли школа воспитывать мировоззрение? А если должна, то какое и как?

## ДВА СЦЕНАРИЯ

Сто лет назад американский психолог Т. Парсонс предложил на первый взгляд логичную модель профессионального выбора. По мнению ученого, достаточно «просчитать» человека с помощью тестов, узнать требования каждой профессии, а затем организовать встречу человека с «подходящей» профессией.

Ничего не получилось. Те, кто идеально вписывался в психогаммы, нередко выбирали противоположные виды деятельности. И становились лучшими в своей профессии.

Другой подход к решению задач профессионального самоопределения еще в середине XIX в. сформулировал в эссе к своей статье «Вопросы жизни...» великий русский ученый Н. Пирогов:

«К чему вы готовите вашего сына? – кто-то спросил меня. – Быть человеком, – отвечал я. – Разве вы не знаете, – сказал спрашивающий, – людей собственно нет на свете; это отвлеченное, вовсе не нужное для нашего общества понятие. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди» [6, с. 3].

Однако в России более известна фраза советских сатириков И. Ильфа и Е. Петрова «хороший человек – это не профессия», которая воспринимается как истина в последней инстанции.

**Надо признать, что большинство выпускников не имеют четких представлений о себе и своем месте в жизни. Современная школа в лучшем случае дает сумму знаний, необходимых для поступления в вуз.**

Приоритет человеческого не отменяет профессионализм, но придает любой деятельности гуманистическую направленность, без которой работа бессмысленна, если не безнравственна. Очевидно, что воспитание человеческого в человеке предваряет профессиональное становление.

История развития человечества показывает, что образовательные системы ориентируются на определенный идеал человека – ценности-цели, которые отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки.

Великий русский философ Н.А. Бердяев в середине XX в. отмечал, что «есть два типа философии: философия ценностей и философия блага или пользы» [2, с. 319]. Эту мысль через полсотни лет разовьет А.Г. Асмолов в статье «Не пройденный путь: от культуры полезности – к культуре достоинства»: «До тех пор, пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций» [1, с. 6].

Государство является упорядоченной системой, в которой каждый ее участ-

ник выполняет определенную роль или функцию. Успешность функционирования всей системы во многом зависит от качества элементов государства. Но из этого не следует, что его граждане должны рассматриваться исключительно как «ресурс экономики», а роль института образования сведена к воспроизводству «элементов», отвечающих заданным параметрам, – тем более что ошибочность этого пути проверена временем. Попытки задать извне некие желаемые параметры личности без ее внутренних изменений упираются в нежелание самой личности этим параметрам соответствовать. Итог – углубление противоречий между интересами государства и человека, бесконечная игра «кто кого надует», в которой не бывает победителей.

**Среди множества предметов, дающих знания, необходимые в основном для поступления в высшие учебные заведения, нет ни одного, способствующего воспитанию человека нравственного, самостоятельно мыслящего и способного к саморазвитию.**

По этому сценарию веками развиваются отношения между государством и его гражданами: когда снижается значимость этических запретов, размываются представления о добре и зле, общие для всех культур и религий, – усиливаются санкции со стороны государства. Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация соотносятся как внутренние и внешние регуляторы профессионального поведения человеку, которые должны находиться в динамическом равновесии, обеспечивающем баланс интересов государства и личности.

### **НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ НОВОЙ ШКОЛЫ**

Обозначим некоторые тревожные тенденции современного мира детства, общие для всех стран: 1) детская и подростковая агрессия и аутоагрессия; 2) аддиктивное поведение, приобретающее все новые формы; 3) дезориентация в вопросах жизненных ценностей; 4) равнодушие ко всему, что не затрагивает личные интересы; 5) нереалистичный уровень притязаний.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что «ученик должен обладать це-

лостным социально ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий. Это возможно лишь в результате объединения усилий учителей разных предметов» [5]. На деле различные образовательные области слабо увязаны между собой, что препятствует созданию у детей и подростков непротиворечивой картины мира, практически не используются возможности личностного развития, заложенные в каждом предмете.

Так, образовательная область «Технология», которая, по мнению ее разработчиков, «является основой социально-трудового становления личности», за 20 лет не приблизилась к решению поставленных задач «помочь России войти в число высокоразвитых индустриальных государств мира; помочь гражданам не чувствовать себя зависимыми от развивающейся технологии; обеспечить формирование творчески мыслящих, активных молодых людей». Проблематична и эффективность курса «Основы религиозной культуры и светской этики», с помощью которого в условиях воспитательного вакуума трудно восполнить отсутствие внятной и осмысленной образовательной системы, направленной на воспитание нравственной личности, независимо от ее религиозной и национальной принадлежности.

Цель Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» – «создание современной школы, способной раскрывать личность детей, воспитать в них интерес к учебе и знаниям, способной быть современной и адекватной нашей жизни образовательной системой», «создание системы поиска и сопровождения молодежи, которая обладает современным инновационным мышлением, и способна в будущем развивать умную экономику, основанную на знаниях» [5]. Для этого необходимо в первую очередь понимание самим учителем места своего предмета в картине мира ученика и наполнение передаваемых знаний для каждого ученика личностным смыслом, перенос акцента с компетентностно-знаниевой парадигмы на *ценностно-смысловой* аспект любой деятельности. Недостаточно представлять, какие профессиональные и личностные компетенции должна развивать школа, – необходимо задать правильный вектор их



приложения, иначе образовательный конвейер будет и дальше исправно поставлять обаятельных мошенников, талантливых хакеров, беспринципных юристов, равнодушных врачей.

Среди множества предметов, дающих знания, необходимые в основном для поступления в высшие учебные заведения, нет ни одного, способствующего воспитанию человека нравственного, самостоятельно мыслящего и способного к саморазвитию. Однако есть программы и методики самоопределения, направленные не только на констатацию некоторых личностных особенностей, косвенным образом влияющих на выбор профессии, но и на развитие качеств, определяющих профессиональную и личную успешность человека. Среди наиболее эффективных программ следует отметить «Тропинку к своему Я» О.В. Хухлаевой и «Жизненные навыки», созданные творческим коллективом под редакцией С.В. Кривцовой. Чтобы увидеть их результативность, не нужны никакие мониторинги – достаточно увидеть детей, выросших на этих программах, пообщаться с ними.

В школах Москвы идет апробация учебно-методического комплекта «Самоопределение», подготовленного по заказу Департамента образования Москвы и включающего сценарии тематических классных часов для V–IX классов, тренингов для учащихся, их родителей и учителей, а также книги для самостоятельного чтения в V–VII и VIII–IX классах. Учебно-методические пособия этой серии разработаны в русле аксиологического подхода, что не отменяет традиционной профессиональной ориентации, сводимой к поиску совпадений между «могу», «хочу» и «надо».

В настоящее время в ФИРО разрабатывается концепция образовательной области «Самоопределение», которая должна охватывать как минимум среднюю школу (V–IX классы) и представлять собой продуманную воспитательную стратегию, направленную в первую очередь на развитие мотивационно-

потребностной и ценностно-смысловой сферы детей и подростков. Ее авторы опираются на идеи отечественных и зарубежных педагогов, психологов, философов: Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, А.А. Ухтомского, Э. Фромма, В. Франкла и других. Интегративный характер образовательной области «Самоопределение» позволит устанавливать межпредметные связи, делая школьное образование подлинно развивающим и воспитывающим. Учитывая сложность и ответственность задачи, особые требования предъявляются к преподавателям, которые должны обладать глубокими знаниями в области психологии и педагогики, хорошо ориентироваться в других предметных областях, прежде всего – литературе, истории и обществознании, биологии, экономике. Поэтому внедрение новой образовательной области потребует подготовки квалифицированных специалистов. Отсроченность результатов этой работы не оставляет нам права на ошибку и бездействие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Непроходимый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // *Вопр. психол.* 1990. № 5. С. 5–12.
2. Бердяев Н.А. Царство Духа и Царство Кесаря. М.: Республика, 1995.
3. Гатто Дж. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя. М.: Генезис, 2006.
4. Инструктивные письма № 10/22-С от 25.03.1992, № 14-М от 18.05.1992.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.educom.ru/ru/works/projects\\_ournewsch/school/](http://www.educom.ru/ru/works/projects_ournewsch/school/)
6. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Отрывок из забытых бумаг... // *Сочинения Н.И. Пирогова*: В 2 т. Т. II. СПб., 1887.
7. Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в РФ (рег. в Минюсте от 31 октября 1996 г.). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fpo.ru/psyslu/profpomosh.html>

# Школа и родители: педагогика сотрудничества<sup>1</sup>

74

В

четвертой четверти учебного 2011/12 г. в школах России прошла апробация учебно-методического комплекса и программ психолого-педагогической подготовки родителей по формированию гражданской

идентичности для системы повышения квалификации работников образовательных учреждений (методистов, классных руководителей, заместителей директора по воспитательной работе, социальных педагогов по работе с семьей, психологов, педагогов дополнительного образования и воспитателей группы продленного дня) в рамках развития социального партнерства семьи и школы. В апробации приняли участие более 20 школ из различных субъектов Российской Федерации: Москвы, Республики Коми, Татарстана, Башкортостана, Пермского края, Нижегородской и Московской областей, Ханты-Мансийского автономного округа. Наряду с городскими в этом мероприятии были представлены и сельские школы.

Важно отметить, что еще до начала проведения апробации в этих общеобразовательных учреждениях России проводилась учебно-воспитательная работа по формированию гражданской идентичности среди учащихся. Педагоги ис-

пользовали различные образовательные программы:

- «Растить гражданина – растить патриота»;
- «Я люблю тебя, Россия»;
- «Здоровая и дружная среда»;
- «Моя гражданская позиция»;
- «Музей “Право на мир”»;
- «Мой выбор»;
- «Гражданско-патриотическое воспитание гимназистов»;
- «Я – гражданин России»;
- «Моя малая Родина»;
- «Культура общения учащихся»;
- «Этическая грамматика»;
- «Я – среди людей»;
- «Воспитание гражданина и патриота на основе изучения семейных историй» и др.

Содержание этих программ включало когнитивный, ценностно-эмоциональный и деятельностный (поведенческий) компоненты. Основные направления программ были нацелены на духовно-нравственное, историческое, политико-правовое, патриотическое, трудовое (профессионально-ориентированное) и экологическое воспитание. Мероприятия программ успешно реализовывались как в процессе обучения, так и в ходе внеклассной работы (классные часы, экскурсии, викторины, клубы по интересам, кружки, игры-путешествия и др.). Школьники под руководством педагогов участвовали в проектной деятельности;



об авторе



Э.Ф. Алиева,  
заместитель  
руководителя  
Центра  
стратегии  
развития об-  
разования и  
организа-  
ционно-  
методической  
поддержки  
программ  
ФИРО, канди-  
дат педагоги-  
ческих наук

<sup>1</sup> Статья опубликована по результатам проекта Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. «Разработка и экспериментальное внедрение моделей психолого-педагогической подготовки педагогов и родителей в рамках социального партнерства института семьи и общеобразовательных учреждений по формированию гражданской идентичности учащихся», который реализуется в период 2011–2013 гг.

в образовательных учреждениях проводились тематические собрания, беседы, диспуты и дебаты, тренинги по проблематике проектов.

Предложенные к апробации учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования и программы психолого-педагогической подготовки родителей по формированию гражданской идентичности в рамках социального партнерства семьи и школы вызвали живой интерес и позитивный отклик у работников образования – учителей, психологов, социальных педагогов. Многие отметили их актуальность и новизну. О том, что материалы необходимы и востребованы учительским сообществом, свидетельствуют следующие высказывания педагогов, участвовавших в апробации: такие материалы помогут учителю спланировать работу по консолидации различных слоев гражданского общества в рамках социального партнерства семьи и школы, будут содействовать уменьшению социальной напряженности в школьном социуме между детьми, принадлежащими различным конфессиям и воспитывающимися в разных национальных культурах; активизируют педагогический поиск и внедрение эффективных форм и методов воспитания, сохраняя лучшие традиции, основанные на отечественных ценностях, будут способствовать привлечению родителей к проблеме гражданского воспитания детей посредством реализации программ, – считает *В.Н. Мигун* (Мурманск, МГОУ гимназия № 9).

Более того, без согласованности действий важнейших институтов социализации, которыми являются семья и школа, риски нарастания агрессивного поведения подростков, рост детской и подростковой преступности и т.п. будут продолжаться. Следовательно, чтобы оградить детей от различных деструктивных воздействий социальной среды, необходимо выстраивать единое образовательное пространство семьи и школы, искать пути сотрудничества родителей и педагогов. «Данные учебно-воспитательные материалы, – пишет *Н.Ю. Сухарева* (МБОУ лицей, с. Булгаково, Уфимский р-н, Республика Башкортостан), – актуальны для учащихся среднего звена, так как у детей начинается переходный возраст.

Партнерство семьи и школы в формировании гражданской идентичности положительно влияет на воспитательный процесс. <...> Вовлечение родителей в реализацию апробируемых программ для родителей позволяет осуществить целостный процесс формирования гражданской идентичности». Школа не в состоянии без участия семьи обеспечивать полноценное развитие личности, успешно формировать духовно-нравственные ориентиры и установки толерантного сознания у детей и подростков, предполагающие взаимопомощь, понимание и поддержку «другого» в трудной жизненной ситуации, солидарность, преодоление нравственного эгоцентризма.

Педагоги в целом высоко оценили качество и эффективность учебно-методических материалов для учителей и программ для родителей по формированию гражданской идентичности; они отметили следующие позитивные моменты:

1) доступность изложения материалов, их соответствие возрастным особенностям ребенка, наличие ясных формулировок;

2) четкость в структурировании циклограммы по реализации программы, наличие интересного и разностороннего материала, разнообразных форм и методов работы;

3) составление достаточно полного и логичного пакета учебно-методических материалов, в которых уделено внимание психолого-педагогической подготовке родителей, а также представлены нормативно-правовая база и содержательные линии программ;

4) четкое обозначение принципов формирования у учащихся гражданской идентичности и критериев ее сформированности в апробируемых материалах, отражение в них ключевых воспитательных задач и базовых национальных ценностей российского общества;

5) наличие конкретных предложений по использованию современных педагогических технологий в рамках социального партнерства семьи и школы;

6) интегративный характер учебно-методических материалов и программ для родителей – они легко вписываются как в процесс обучения (в ходе преподавания предметов гуманитарного цикла, например, «Обществознания», «Гражда-



об авторе



*Х.Т. Загладина, руководитель Центра социализации, воспитания и неформального образования ФИРО, кандидат исторических наук*

новедения», «Истории России» и т.д.), так и в проведение внеклассной воспитательной работы;

7) наличие программ психолого-педагогической подготовки родителей, которые акцентируют их внимание на проблеме низкого уровня педагогической культуры и семейного воспитания детей, повышают мотивацию по освоению родительской компетенции, необходимой для полноценного развития личности, ее нравственной и физической безопасности.

В ходе проведения апробации учителя столкнулись с определенными трудностями, вызванными рядом факторов как объективного, так и субъективного характера. Так, с переходом российского общества к новой фазе исторического развития возросла социальная, духовная и экономическая дифференциация населения. Трансформация общества сопровождалась сложной перестройкой ценностно-смысловой структуры сознания, привела к прагматизации отношений между людьми, мировоззренческому кризису. Вследствие этого ведущие институты воспитания – школа и семья – начали заметно терять свои воспитательные позиции. Был подорван воспитательно-образовательный потенциал семьи, выполняющей уникальную и невосполнимую роль в формировании личности, особенно на ранних этапах оттогенеза. Сегодня, в условиях введения новых государственных стандартов, реализации проекта «Наша новая школа» и принятия Федеральной целевой программы развития образования в 2011–2015 гг., задача повышения воспитательного потенциала семьи и школы является ключевой.

Отмечая трудности, возникшие в процессе апробации программ для родителей, педагоги ссылаются на следующие факторы:

- загруженность родителей на работе;
- неготовность родителей регулярно взаимодействовать с классным руководителем, психологом, социальным педагогом по вопросам профилактики и предупреждения дефектов воспитания;
- трудности в выборе оптимального для участников образовательного процесса – родителей и учителей – времени для проведения совместных программных мероприятий (лекций, тренингов,

дискуссий и т.д.), посвященных проблемам формирования гражданской идентичности у детей и подростков;

- неготовность родителей учиться и повышать уровень своей педагогической компетенции;
- нежелание части родителей честно отвечать на поставленные в опросниках и анкетах вопросы из-за боязни продемонстрировать свою родительскую несостоятельность;
- ориентированность родителей в большей степени на процесс и результат учебной деятельности ребенка;
- связанность большей части родительских ожиданий с достижением высоких академических результатов детей, с их последующим карьерным ростом и получением в дальнейшем высоких доходов;
- уклонение большинства родителей от формирования гражданской идентичности у своих детей, поскольку родители считают эту работу приоритетным направлением школы.

В целом педагоги и руководители школ, участвующих в апробации, отмечают консервативность и инертность большинства родителей, потребительское отношение к школе. Подобная констатация неэффективного выполнения семьей воспитательных функций четко коррелирует с результатами проведенного в 13 российских регионах исследования: более четверти семей признают, что не обладают педагогическими способностями. О нехватке педагогических знаний заявили 41,1% матерей из полных семей и 71,5% – из неполных [3]. Работники образовательных учреждений, принявшие участие в апробации, а также специалисты по вопросам детско-взрослых отношений убеждены, что проблема низкого уровня родительской компетенции становится серьезной угрозой для полноценного развития личности и целенаправленного формирования ценностной базы подрастающего поколения.

Многочисленные исследования по проблеме формирования гражданской идентичности у детей и подростков свидетельствуют о том, что современная российская семья не всегда готова стать агентом формирования гражданственности. «К сожалению, большинство российских семей, – пишет

А.Я. Данилюк, – не располагают содержательными программами духовно-нравственного воспитания детей (за исключением, пожалуй, воцерковленных семей) и ограничиваются физической заботой, социально-психологической поддержкой и перечнем запретов. Низок уровень их педагогической культуры. Организация целостного воспитательного пространства “начальная школа – ребенок – семья” снимет остроту проблем семейного воспитания, а активное включение родителей в педагогически организованный воспитательный процесс обеспечит нравственное развитие не только ребенка, но и его семьи. В этом плане воспитательное пространство, соединяющее в духовных поисках семью и школу, можно рассматривать как социально-педагогическую технологию нравственного оздоровления всего общества» [1, с. 74–75].

В беседах с педагогами и руководителями школ, где проводилась апробация, высказывались различные соображения по поводу перспектив сотрудничества семьи и школы. Суть их состоит в следующем: чтобы скорректировать систему ценностей и жизненных ориентиров родителей, детство которых пришлось на 80–90-е гг. XX в., необходима систематическая и целенаправленная работа; школа должна ознакомить родителей с базовыми мировоззренческими ценностями в контексте развития системно-деятельностной парадигмы отечественного образования, разъясняя их значимость. Просветительская работа по повышению психолого-педагогической компетентности родителей, а также инновационные воспитательно-образовательные практики, предполагающие коммуникативно-дидактический тип социального партнерства (школьно-семейные клубы, школьно-семейное и семейное проектирование, переговорная площадка и др.), являются на сегодняшний день актуальной задачей школы, без выполнения которой реализация целей, обозначенных в Федеральных государственных стандартах нового поколения, едва ли осуществима.

Участвующие в апробации учителя, психологи, завучи по воспитательной работе, социальные педагоги по работе с семьями важнейшими факторами формирования гражданской идентичности в семье считают мотивацию родителей

на воспитание детей, а также осознание школой и семьей взаимных интересов и выгод от взаимодействия, что характерно для социального партнерства. Положительным эффектом апробации ее участники считают повышение активности родителей и постепенное понимание ими того, что без взаимодействия семьи и школы становятся невозможными реализация многих образовательных инициатив и достижение успешной социализации молодежи в быстро меняющемся поликультурном мире.

В ходе апробации большое внимание уделялось программам по формированию правовой культуры и преодолению правового нигилизма детей и подростков. Классные часы, занятия в клубах по интересам, выполнение совместных детско-родительских проектов («Защити себя сам», «Право на мир», «Человек и гражданин» «Право и социальная практика», «Моя гражданская позиция», «Благо народа – высший закон» и др.) были направлены на профилактику и пресечение правонарушений среди детей и подростков, правовое воспитание подрастающего поколения. На занятия приглашались юристы, сотрудники правоохранительных органов, представители местных органов власти.

Формирование правосознания среди школьников, осуществляющееся в урочной и внеурочной деятельности, сопровождалось просветительской работой с семьями учащихся. В ходе бесед с родителями также обсуждались вопросы предотвращения правонарушений среди детей и подростков. Например, в ГОУ Центр образования № 825 среди родителей был проведен диспут «Правовая культура и морально-этические нормы», посвященный проблемам правосознания и нравственного воспитания школьников. Открывая мероприятие, ведущий сообщил статистические данные о росте числа правонарушений среди детей и подростков, проинформировал родителей о состоянии и уровне их правосознания. Так, согласно мониторингу правовых знаний, умений, компетентностей школьников, проводившемуся в 61 регионе страны в 2011 г. под руководством Минобрнауки РФ, 42 % выпускников школ заявили, что Конституция РФ провозглашает «единственным источником власти в нашей стране Президента

РФ», а 90 % так и не смогли определить признаки такого понятия, как «правонарушение». Таким образом, «складывается парадоксальная ситуация, – сказал ведущий, – на фоне усиления правового содержания практически всех гуманитарных курсов в школе, роста правовой информированности школьников их отношение к праву не меняется кардинально, а количество совершаемых правонарушений растет». Завязалась дискуссия; родители и педагоги высказывали свои точки зрения, спорили и в результате пришли к выводу о том, что в основе правосознания должно лежать нравственное воспитание. А для этого необходимо выстраивать целостное образовательное пространство семьи, школы и других институтов социализации. Важно, чтобы транслируемые школой установки на законопослушность, гражданское поведение, толерантное сознание и т.д. находили поддержку в социуме, а главное, в семье учащихся.

В своих выступлениях перед родителями психологи и педагоги рассказывали о психолого-физиологических особенностях взросления личности, когда возможно наиболее целенаправленно управлять процессом формирования, развития и функционирования правосознания каждого несовершеннолетнего.

В период апробации проводились лекции, семинары-практикумы, тренинги для родителей, посвященные вопросам трансформации семьи, ценностно-нормативного кризиса в обществе, моделей семейного воспитания, роли отца в воспитании ребенка. Обсуждение рисков, связанных с недостаточной информированностью родителей в вопросах воспитания и развития личности, вызвало наибольший интерес («Семейные риски», школа № 19, Москва).

Центральное место в просветительской работе школ сегодня занимает воспитание ответственного родительства. На занятиях педагоги доводили до сведения родителей данные об увеличении насилия в детской среде, об участвующих практиках жестокого обращения с детьми, росте подростковых суицидов. Родителей знакомили с основами семейного законодательства, с положениями международной Конвенции прав ребенка, включающими права ребенка на защиту от всех форм физического и пси-

хологического насилия, оскорбления или злоупотребления, небрежного или грубого обращения. К этой группе прав относится и право на психологическую, социальную и юридическую помощь, а также право на социальное страхование (Н.М. Шевелева, МОУ СОШ № 18 с углубленным изучением английского языка, Казань).

На лекциях, семинарах, тренингах для родителей, проводившихся в рамках апробации, насилие в семье, связанное с подавлением личности, вызывающее озлобленность и страх, характеризовалось как серьезная и масштабная проблема. От ее решения зависит право каждого члена семьи, а именно ребенка как будущего гражданина, на безопасность, свободу и сохранение достоинства. При проведении занятий с родителями задача учителей, психологов и социальных педагогов заключалась в том, чтобы:

- вооружить родителей знаниями в области правовой культуры в семейных отношениях;
  - повысить психолого-педагогическую грамотность родителей, от уровня которой зависят успешность и результативность домашнего воспитания детей и подростков, а также их позитивная социализация;
  - формировать у родителей уважительное отношение к правам ребенка;
  - консолидировать усилия семьи и школы в деле воспитания детей, установить партнерские, доверительные отношения родителей и педагогов для выстраивания единого педагогического пространства.
- В рамках «Единого дня правовых знаний» прошли классные часы в начальной, средней и старшей школе совместно с родителями учащихся (МБОУ Лицей № 5, г. Зарайск, Московская обл.). Мероприятие, «проведенное в рамках апробации, – как пишет педагог истории и обществознания, классный руководитель Е.Ю. Егорова, – позволило:
- акцентировать внимание учащихся, их родителей и педагогов на вопросах становления правового пространства России;
  - способствовать определению учащимися своего отношения к праву как общественной ценности;
  - помочь школьникам в составлении собственных представлений о совре-

менных правовых и моральных ценностях общества;

- продолжить работу по ознакомлению учащихся с информационными и иными возможностями для дальнейшего непрерывного правового самообразования».

Сегодня становится все более очевидным, что формирование гражданской идентичности у детей и подростков, воспитание таких нравственных качеств, как уважение к людям, порядочность, честность, готовность к преодолению трудностей и жизненный оптимизм, невозможно без тесного взаимодействия семьи и школы, без учета мнения родителей и детей.

В лицее с. Булгаково (Уфимский р-н, Республика Башкортостан) и в СОШ № 157 (Калининский р-н, Уфа, Республика Башкортостан) с кадетскими классами, где учатся дети 11 национальностей (русские, татары, чуваша, башкиры, украинцы, белорусы, армяне, чеченцы, евреи, таджики, марийцы), состоялись уроки, посвященные толерантности, и общешкольные фестивали «Россия – наш общий дом», «Не русский я, но россиянин», где школьники разных национальностей познакомили учащихся и их родителей с песнями, танцами, игрой на народных музыкальных инструментах. В результате подобных мероприятий и систематической работы педагогов воспитательное и обучающее пространство школы наполняется ценностями и смыслами, присущими всем россиянам, которые принадлежат к разным конфессиям и этносам, что способствует развитию правовой культуры, соблюдению закона и правопорядка, межэтнического мира и успешной социализации личности.

Апробация учебно-методических материалов для учителей и программ для родителей показала: сегодня в российском образовании уже немало успешных прецедентов социального партнерства семьи и школы по формированию гражданской идентичности. В ряде школ есть все условия по внедрению и использованию активных форм и методов воспитания учащихся, а также вовлечению родителей в воспитательный процесс. Созданы и работают попечительские советы, управляющие советы, учительско-родительские клубы, экспертный учительско-родительский совет, проектные

группы, временные творческие коллективы, школьный консилиум и т.д., которые являются организационными формами содружества семьи и школы.

Российская школа и ее передовые учителя наряду с разработкой новых педагогических методик берут на вооружение и прежние, проверенные временем формы учебно-воспитательной работы, которые способствуют стабилизации гражданских основ общества и воспитанию человека, осознающего себя гражданином российского государства, уважающего его законы и несущего ответственность за его благосостояние.

Анализ педагогической работы показывает, что формы взаимодействия школы и семей очень разнообразны. Это общественные форумы знаний, творческие отчеты, турниры знатоков, недели семьи, семейные праздники, дни отцов (тематический конкурс «Папа может все что угодно»), ярмарки семейных поделок и др. Особое внимание родителей привлекают так называемые проблемные треугольники по обсуждению различных аспектов воспитания детей. В школах возникают разнообразные секции семейного спорта, проводятся спортивные конкурсы, например, «Папа, мама и я – спортивная семья» в рамках общешкольного праздника «День семьи» (ГБОУ СОШ № 587, Москва). Распространение получили практикумы по семейному общению, развитию психолого-педагогической «зоркости», ролевые игры, тренинги, совместные занятия детей и взрослых. В качестве поощрения вручаются письма благодарности родителям. Весьма актуальной становится работа психологической службы для родителей. В настоящее время создана программа «СМС-дневник для родителей», позволяющая учителю с помощью компьютера отправлять родителям учащихся СМС-сообщения, информирующие о проблемах и успехах их детей.

Анализ отчетов общеобразовательных школ по проведению апробации выявил, что педагоги России используют инновационные практики социального партнерства семьи и школы, которые начали стремительно набирать силу в последние годы. По отзывам педагогов, принимавших участие в проекте, простые лекционные занятия уступают место активной проектной деятельно-

сти, в которую охотно включаются как ученики и преподаватели, так и родительская аудитория [2]. В условиях становления системно-деятельностной парадигмы образования реализуются иные модели содружества семьи и школы, в основе которых лежит другой принцип – взаимообучение через общение, или коммуникативно-дидактический тип партнерства. Последний предполагает равноценные позиции педагогов и родителей как коммуникаторов, передающих друг другу знания, идеи по воспитанию детей. Данный тип социального партнерства может быть реализован через традиционные диалоговые формы взаимодействия семьи и школы по воспитанию и формированию гражданской идентичности (о реализации которых в процессе апробации говорилось ранее) – круглые столы, диспуты с участием родителей, школьно-семейные клубы, а также посредством новых форм взаимодействия педагогов, родителей и учащихся.

В ходе изучения документов апробации мы пришли к выводу о том, что неготовность ряда педагогов к диалоговым формам общения с родителями приводит к тому, что:

- снижается эффективность семьи по развитию практических навыков воспитания гражданственности, толерантности, патриотизма, активной жизненной позиции и т.д.;
- отсутствует возможность своевременно информировать родителей о проблемах, возникших у подростков, и совместно анализировать создавшуюся ситуацию;
- понижается мотивация родителей к соблюдению норм нравственного поведения.

Все это существенно тормозит развитие партнерства школы и семьи в вопросах воспитания. Преодолеть эти проблемы позволяет такая форма взаимодействия, как школьно-семейный клуб, где развивается общение и взаимообучение родителей и педагогов. Клуб «Здоровая семья» изначально был организован Д.Ю. Володиной, учительницей начальных классов МОУ СОШ № 14 (г. Донской, Тульская обл.) для семей учащихся одного класса. Сегодня этот клуб объединяет уже семьи всей начальной школы образовательного учреждения. Очередная

встреча участников клуба состоялась в период проведения апробации и была посвящена актуальнейшей проблеме – сохранению здорового образа жизни, она сопровождалась живой беседой педагога с родителями, обменом мнениями, ответами специалистов на многочисленные вопросы. Значительная их часть касалась профилактики употребления психоактивных веществ детьми и подростками. Знания основ здорового образа жизни, реализацию установок на него и овладение здоровьесберегающими технологиями следует рассматривать в качестве важнейшего требования к результатам формирования гражданской идентичности. Завершилась встреча театрализованным представлением, подготовленным детьми, и викториной, в которой участвовали школьники и их родители. В клубе существуют свои правила проведения встреч, свои ритуалы и традиции. А главное, клуб с его мероприятиями рассматривается его участниками не как место передачи опыта от старшего поколения младшему, а как сфера взаимодействия взрослых, детей и подростков, в рамках которого осуществляется их личностное развитие, проявляется «нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни» и происходит духовное взаимообогащение.

Сегодня встречи участников семейных клубов наполняются новым содержанием, в ходе их проведения организуются многочисленные тренинги, «мозговые штурмы», происходит взаимовыгодное обогащение участников идеями, представлениями о методах и стратегиях воспитания, наиболее актуальных формах партнерства родителей и педагогов.

Просветительский подход слабо ориентирован на развитие ценностных ориентаций и формирование воспитательной позиции семьи. Инновационными формами социального партнерства школы и семьи выступают переговорная площадка, школьно-семейное и семейное проектирование, клубы.

В условиях открытости общества и демократизации опыт делового общения с внешним миром становится актуальным и востребованным образовательными учреждениями. Он требует от администрации и педагогов школ овладения навыками переговорной деятельности, освоения современных подходов и об-



щепринятых «правил игры». Разработкой и внедрением технологий переговорного процесса школы с родителями занимаются педагоги ГОУ Центр образования № 825 (директор кандидат педагогических наук, доцент *Д.В. Григорьев*), принявшие активное участие в апробации. Подготовка групп участников переговорной площадки, обозначение целей и задач обсуждаемых вопросов, сбор необходимой документации, составление рабочего плана переговоров с последовательностью действий, продуманностью аргументации своей позиции и ответов на возможную реакцию родителей входят в подготовительный этап технологии. Проблематику переговорных («коммуникативных») площадок с родителями детей, обучающихся в начальной, средней и старшей школе, т.е. на всех трех ступенях школьного образования, предопределила подготовка к проведению в рамках апробации родительско-педагогической конференции «Школа, семья и гражданское воспитание». В ходе обсуждений родительской ответственностью и педагогическим сообществом был выработан проект программы конференции и определены вопросы, волнующие обе заинтересованные стороны:

- ожидания родителей и школы относительно результатов образования и воспитания современных детей и подростков;
- решение задач инновационного развития общества в контексте формирования гражданской идентичности личности;
- роль родителей в гражданском воспитании детей и подростков: опыт, проблемы, трудности;
- участие родителей в самоуправлении школой как фактор проявления ответственного родительства;
- ценностные смыслы и ориентиры детей и родителей: приоритеты общественного и личного.

Результатом работы площадок стало согласование позиций семьи и школы, создание банка родительских и педагогических инициатив, возросли гражданская активность части родителей социума, их желание сотрудничать с образовательным учреждением и формировать у своих детей гражданские качества, обозначенные в ФГОС и в Концепции

духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России.

Школьно-семейное и семейное проектирование в последние годы активно развивается и осваивается во многих общеобразовательных учреждениях России как модель проектно-деятельностного типа социального партнерства школы и семьи.

Например, школьно-семейное проектирование успешно реализуется в ГБОУ СОШ № 844 (Москва, директор *Т.В. Новикова*). Родители с детьми участвуют в социально значимом проекте «Мы вместе, и в этом наша сила», который осуществляется совместно с коррекционным детским домом № 11. Проект реализуется с 2008 г.; прежде чем привлечь семьи учащихся, педагоги провели лекторий для родителей, посвященный проблеме социального сиротства в России и вопросам здорового образа жизни. Родителям из числа жителей р-на «Очаково» было предложено ответить на следующие вопросы анкеты:

- Знаете ли вы о проблеме сиротства в нашей стране?
- Знаете ли вы о детских домах, которые расположены рядом с нами?
- Хотели ли бы вы помочь этим детям?
- Какую помощь вы можете оказать сиротам:
  - ✓ пожертвования;
  - ✓ сбор вещей;
  - ✓ правовая помощь;
  - ✓ волонтерская помощь.

Результаты анкетирования показали, что из 25 опрошенных 15 % жителей микрорайона не знают о существовании конкретных детских домов, проблемах детей-сирот и детей-инвалидов, 20 % слабо представляют всю серьезность и глубину проблемы, 12 % родителей не готовы помогать материально, лишь 17 % согласились оказать разовую материальную помощь.

Цель проекта состояла в интеграции детей-инвалидов в социум, информировании школьников и их родителей о трудностях и проблемах людей с ограниченными возможностями здоровья, привитии участникам проекта чувства милосердия и доброты по отношению к детям-инвалидам как к полноправным членам общества. Заместителем директора по научной работе *Е.С. Тимакиной*

были обозначены задачи проекта, заключающиеся в формировании толерантности, валеологической и коммуникативной компетенций, помощи в адаптации детей-инвалидов к социуму. Участниками проекта стали ученики школы № 844, воспитанники коррекционного детского дома № 11, дети-инвалиды р-на Очаково, родительская общественность школы № 844, жители р-на Очаково и управа «Очаково – Матвеевское». В процессе работы над проектом к нему присоединились бизнес-структуры для помощи в проведении благотворительных акций, ряд общественных организаций и СМИ для освещения деятельности участников проекта и пропаганды успешных образовательно-воспитательных технологий. Таким образом, школа № 844 включилась в апробацию, имея большой опыт работы в социуме и продолжая принимать участие в общественно значимой деятельности.

Примером семейного проектирования как инновационной формы социального партнерства семьи и школы стал фестиваль социальных семейных проектов под общей темой «Вместе с папой», состоявшийся в МОУ СОШ № 14 (г. Донской, Тульская обл.). Этот фестиваль был ориентирован

на повышение авторитета отцов, воспитательное влияние которых заметно снижается в последние годы. В своей воспитательной работе школа реализует концептуальную идею формирования российской идентичности в Школе социального партнерства. Формирование российской идентичности понимается, по отзывам педагогов, как осмысление и принятие прошлого, ответственная социальная деятельность в настоящем и творчески-оптимистическое отношение к будущему своей семьи, школы, города, страны. Именно поэтому семейные проекты были посвящены школе. Наиболее значимые из них: изготовление игрушек по эскизам пап (поскольку школьный бюджет не позволяет их приобрести) семьями учащихся V классов для детей группы продленного дня данной школы; преобразование школьного двора и пришкольного участка; изготовление доспехов древнерусского воина семьей Поляковых, отцом и сыном – учащимся X класса (результаты проекта пополнили методический фонд школы для проведения уроков истории и организации внеклассной работы).

Социальное партнерство школы и семьи продуктивно не только своими резуль-

Таблица  
Эффекты проектно-деятельностного партнерства школы и семьи в сфере воспитания

Персональные эффекты (на индивидуальном уровне субъектов партнерства)	Социальные эффекты (на коллективном уровне субъектов партнерства)
<p><i>Учащиеся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• получили новые знания в тематической области проекта, о своих родителях;</li> <li>• осознали, пережили и прочувствовали ценность себя, других людей, Отечества, труда, семьи, социально значимой совместной деятельности;</li> <li>• приобрели практический опыт различных видов деятельности и общения.</li> </ul> <p><i>Родители учащихся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• получили новые знания в тематической области проекта, узнали новое о своих детях;</li> <li>• осознали, пережили и прочувствовали ценность себя, своей семьи, социально значимой совместной деятельности;</li> <li>• приобрели практический опыт различных видов деятельности и общения.</li> </ul> <p><i>Педагоги:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• получили новые знания в тематической области проекта, узнали новое об учащихся, воспитательных возможностях семей;</li> <li>• осознали, пережили и прочувствовали ценность школы, совместной деятельности с семьей;</li> <li>• приобрели практический опыт различных видов деятельности и общения</li> </ul>	<p><i>Семьи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возник эмоциональный контакт за счет восполнения дефицита общения между родителями и детьми;</li> <li>• улучшились детско-родительские отношения и микроклимат семьи;</li> <li>• повысился родительский авторитет вследствие перехода обычных бытовых контактов в сферу совместной деятельности;</li> <li>• усилились процессы консолидации внутри семьи;</li> <li>• произошла консолидация между семьями;</li> <li>• повысился общественный статус семьи.</li> </ul> <p><i>Школы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• повысился авторитет школы в социуме, ее престиж в районе;</li> <li>• улучшились взаимоотношения педагогов с учащимися и родителями;</li> <li>• усилилась консолидация школы и семьи;</li> <li>• появилась мотивация к партнерству со школой у семей, ранее не имевших такой мотивации</li> </ul>

татами, но и воспитательными эффектами. Качественный экспертный анализ, к примеру, проектно-деятельностного партнерства школы и семьи в сфере воспитания позволил определить эффекты партнерства: персональные и социальные (таблица). На основе анализа этих эффектов был сделан вывод об их позитивном влиянии на воспитательный потенциал школы и семьи [2, с. 127].

Участник апробации ГБОУ СОШ «Школа здоровья» № 1100 (Москва, ЮЗАО) уделяет большое внимание формированию экологической культуры подрастающего поколения, воспитанию экологически ориентированных личных ценностей (установок, убеждений, интересов, стремлений и т.д.), развитию ответственности за состояние окружающей среды, проявляющейся в умении принимать грамотные решения в ситуации выбора. «Планеты золотое платье давайте, друзья, сохраним!» – так была названа коллективная проектно-исследовательская работа IV «А» класса. Классный руководитель *И.В. Семенова* провела предварительную беседу с родителями о роли природы в жизни человека, раскрыла принцип природосообразности в воспитании. Педагог и родители обсудили разнообразные методы организации экологического воспитания в семье (экскурсия, беседа, чтение книг, поход в лес на природу, просмотр фильмов по соответствующей теме, изображение природы на рисунках, посадка деревьев, цветов, забота о животных и комнатных растениях) и их эффективность. Далее были сформулированы задачи и этапы осуществления совместного исследовательского проекта.

Девизом социально ориентированного детско-взрослого экологического проекта стали слова: «Беречь природу – значит беречь Родину». Учащиеся брали интервью у учителей биологии, географии, экологии, находили в Интернете необходимые данные для реализации проекта. Родители школьников активно включились в работу над проектом, помогая учащимся начальной школы добывать информацию, производить расчеты причиненного природе ущерба от пожаров, загрязнения и вырубки лесов, а также выполнять презентации.

Апробация материалов для учителей и родителей по формированию граж-

данской идентичности в рамках партнерства семьи и школы показала, что осуществление совместных социальных проектов позволяет детям и подросткам приобрести опыт социального действия, способность отстаивать свои убеждения, а родителям и педагогам – показать образец гражданского поведения.

«Воспитательницей поколений» назвал семью великий педагог К.Д. Ушинский. Знание и уважение семейных ценностей и истории своей семьи является важнейшей предпосылкой формирования гражданской идентичности. В ходе апробации педагогическими коллективами ряда образовательных учреждений была проведена большая работа по воспитанию генеалогической (семейной) культуры учащихся, являющейся основой формирования гражданской идентичности. Так, традиционным для МОУ СОШ № 39 (Казань) стал цикл внеклассных мероприятий «История семьи – история Отечества», являющийся одним из важнейших направлений в воспитании у школьников нравственных качеств, гражданской позиции, уважения к родителям, любви к Родине, семейной культуре.

Учащиеся и родители проявляют большой энтузиазм, включаясь в генеалогический поиск. В своем эссе Альфия Хусаинова (VII класс, СОШ № 30, г. Сургут) пишет: «Наша семья любит отмечать праздники: новогодние, 8 Марта, майские. Каждый год в День Победы, в любую погоду, обязательно с цветами вся наша семья идет к Вечному огню. Мы все знаем о войне по рассказам родителей, они – по рассказам своих родителей. Смотрим фильмы и читаем книги о войне. Мы чтим память погибших и преклоняемся перед ветеранами. Самая главная и важная традиция нашей семьи – забота о ближнем, помощь младшим, уважение и любовь к старшим. Мама нам говорит: “У нас так принято – старшие помогают младшим, заботятся о них, чего бы это им ни стоило...” В нашей семье есть и свои реликвии. Мы бережно храним бабушкину медаль “Медаль материнства”, медаль “За доблестный и самоотверженный труд в Великой Отечественной войне”, мамину медаль “Материнская слава”, а также грамоты и похвальные листы за добросовестный труд родителей и учебу детей».

Совместные усилия учащихся и членов их семей по составлению родословных, проведение семейных презентаций способствуют эмоциональному сближению родителей и детей, установлению доверительных отношений между ними, содействуют повышению интереса учащихся к истории своей семьи и семейным традициям<sup>2</sup>.

Обсуждение семейных презентаций, как правило, затрагивает следующие вопросы:

- кто из членов семьи принимал участие в подготовке презентации?
- как совместная работа по сохранению страниц истории рода повлияла на внутренний психологический климат семьи?
- помогают ли родителям примеры из истории рода, жизнеописаний предков воспитывать в дочери/сыне чувство ответственности, патриотизма, уважения к традициям семьи?
- влияют ли знакомство детей с историей рода и совместная работа семьи по ее сохранению на процессы ранней социализации и развития гражданственности у ребенка?

«Элементом гражданского воспитания, отчетливо формируемым процессом генеалогического поиска, – пишет педагог И.Ю. Протащук (школа № 18, Казань), – является... также чувство уважения, толерантности к любой национальной культуре, этническим традициям».

Генеалогический поиск детей и родителей, осуществляющийся под руководством педагога, несет в себе и яркий воспитательный заряд. Только в таком сотрудничестве можно привить школьникам интерес к происхождению своей семьи и рода, дать стимул к поиску своих корней, больше узнать о прошлом своей Родины, изучая страницы биографии своих близких.

Большой интерес представляет поисково-исследовательский проект «Моя родословная» (МБОУ лицей № 5, г. Зарайск, Московская обл.). Субъектами исследования стали учащиеся VI класса и их родители, объектом – родословные школьников. Цель проекта состояла

в «воспитании любви и уважительного отношения к семье и роду, закреплении интереса к истории своей семьи, формировании личности, почитающей родителей и заботящейся о младших и старших в семье». В ходе исследований учащиеся получали творческие задания:

- поговорить с бабушками и дедушками, взять интервью (если это возможно) у своих дальних родственников;
- узнать о происхождении своей фамилии;
- изучить прошлое своей семьи, узнать, в каких событиях прошлого принимали участие твои предки (в войнах, коллективизации и индустриализации народного хозяйства, работе в тылу в годы Великой Отечественной войны, на стройках пятилеток, в освоении целины, строительстве БАМа, событиях культурной жизни и т.д.).

На заседании «Семейной гостиной» проходила защита детско-взрослых проектов «Семья», «Родословная», «Генеалогия». Необходимо отметить, что поисково-исследовательская работа проводилась в парах «ребенок–родитель» с использованием в том числе ресурсов Интернета, а результатом явилось оформление генеалогического древа в электронном виде.

Мероприятия, направленные на формирование культуры семейных отношений, «осознание безусловной ценности семьи как первоосновы принадлежности к народу, Отечеству» [4, с. 10], были проведены в рамках апробации и в других образовательных учреждениях: классный праздник «Семейные традиции» – в школе с углубленным изучением английского языка № 19 им. В.Г. Белинского (Москва), цикл круглых столов для родителей детей, обучающихся в начальной, средней и старшей школе (т.е. на всех трех ступенях школьного образования), – «Альбомная летопись семьи», «Род и семья – источник нравственных отношений», «Формирование генеалогической культуры в семье» (МОУ Платошинская средняя общеобразовательная школа, с. Платошино, Пермский р-н, Пермский край) и др.

<sup>2</sup> Образовательно-просветительский фонд «Ватан» (Республика Татарстан) предлагает в качестве обеспечения родоведческой деятельности в общеобразовательных учреждениях программу элективного курса «Основы родоведения (генеалогии)» и учебно-методический комплект к ней, состоящий из учебного пособия «Введение в генеалогии (родоведение)» для старших классов общеобразовательных учреждений, тематического и поурочного планирования по нему, хрестоматии «Семейные летописи» (сборник детских исследовательских работ). На сегодняшний день пособие и УМК фонда «Ватан» успешно используются педагогами различных регионов страны.

Особое место в формировании гражданской идентичности занимают мероприятия, посвященные знаменательным вехам в истории страны, памяти событий Великой Отечественной войны, юбилейным датам крупных битв, подвигам народа в решающих сражениях, предопределивших судьбу России. Их проведению, как правило, предшествует серьезная подготовительная работа учащихся, педагогов и родителей. В ходе апробации были проведены интегрированный урок «Украденная юность», театрализованное представление «Землянка» (школа № 19 им. В.Г. Беллинского, Москва), классный час «Этих дней не смолкнет слава» (МБОУ СОШ № 3, Мурманская обл., г. Североморск, поселок городского типа Росляково); в лицее № 14 г. Зарайска (Московская обл.) был реализован школьно-семейный проект «Книга памяти», инициированный детьми и взрослыми, а в школе № 14 (Тульская обл.) написаны сценарии и созданы ролики на тему «Песни о войне»; состоялись и многие другие мероприятия.

«В целом предложенные общеобразовательным учреждениям учебно-методические материалы и программы позволяют организовать в школах качественную и целенаправленную работу с педагогами, обучающимися и их родителями по формированию гражданской идентичности в условиях социокультурной модернизации российского образования, – отмечают учителя МГОУ гимназия № 9 (Мурманск), – предложенные формы и методы работы соответствуют развитию познавательной активности школьников. Программы для родителей обеспечивают возможность совершен-

ствования педагогической культуры родителей, позволяют педагогам, обучающимся и их родителям (законным представителям) осознать необходимость воспитания достойных граждан России, нацеливают родителей на активное участие в жизни класса, школы и социума. В ходе реализации программных мероприятий происходит сплочение детско-взрослого коллектива».

В заключение необходимо подчеркнуть, что апробация стимулировала поиск новых форм взаимодействия родителей и работников образования, содействовала налаживанию конструктивных отношений между ними, осознанию семьей и школой взаимных интересов по решению воспитательных задач и согласованию педагогических стратегий, направленных на формирование гражданской идентичности у учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А.Я. Духовно-нравственное развитие младших школьников // Семья и школа: пути взаимодействия: Сб. науч.-метод. мат-лов / Под ред. Х.Т. Загладиной. М.: ФИРО, 2009. С. 74–75.
2. Кожурова О.Ю. Развитие моделей социального партнерства семьи и школы на тульской земле // Образовательная политика. 2011. № 5 (55). С. 121–128.
3. Кучмаева О.В. Воспитательный потенциал российской семьи // Семья и школа: пути взаимодействия: Сб. науч.-метод. мат-лов / Под ред. Х.Т. Загладиной. М.: ФИРО, 2009. С. 134–136.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. (Стандарты второго поколения).

# Образование в области государственного и муниципального управления: новые стандарты и тенденции

## ВВЕДЕНИЕ

Образование в области государственного и муниципального управления (публичного управления) в России стартовало в начале 1990-х гг., но уже имеет свою богатую историю. В ней выделяется три этапа:

1) институциональное развитие, т.е. создание и развитие российской системы вузов, обучающихся по направлению «государственное и муниципальное управление (ГиМУ)», – от четырех факультетов в 1993 г. до 300 факультетов и кафедр в 2012 г.;

2) совершенствование федеральных стандартов высшего образования и их базовых учебных планов, соответствующих различным уровням образования (бакалавриат, специалитет, магистратура);

3) развитие российского рынка труда, который в настоящее время достаточно фрагментарен и несбалансирован из-за отсутствия у работодателей четкого представления о необходимых им профессиональных компетенциях, большой разницы в уровне заработной платы в государственных и бизнес-организациях, а также слабо развитого негосударственного сектора и аналитического сегмента рынка. Рассмотрим эти этапы подробнее.

## ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ: ПЕРВЫЙ ЭТАП (1991–1995)

В СССР профессиональная подготовка государственных служащих не осуществ-

лялась, факультетов (школ) государственного управления не было.

На более «высоком» уровне – уровне программ повышения квалификации – функционировала система партийных и хозяйственных образовательных институтов во главе с Академией общественных наук (АОН) при ЦК КПСС и Академией народного хозяйства (АНХ) при Совете министров СССР, в которых повышали квалификацию кадры партийно-советского управления. В этих институтах обучение происходило по единой схеме: история КПСС, философия марксизма, политическая экономия, научный коммунизм, управление отраслями народного хозяйства (без учета рыночных отношений). Излишне говорить, что такое идеологически акцентированное повышение квалификации должно было рухнуть вместе с партийно-советской системой государственного управления. Требовался новый, профессиональный аппарат, и его обучение в России в начале 1990-х гг. пришлось строить «с нуля».

В России факультеты государственного управления были сформированы в 1993 г., спустя два года после возникновения нового суверенного государства. Первые факультеты (институты, центры) ГиМУ были созданы в четырех образовательных учреждениях: в Институте управления им. С. Орджоникидзе (ныне – Государственный университет управления, Москва), в МГУ имени М.В. Ломоносова

(Москва), в филиале Российской академии управления (Свердловск; ныне – региональный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Правительстве РФ, Екатеринбург), в филиале Российской академии управления (Куйбышев; ныне – региональный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Правительстве РФ, Самара).

Во вновь образованных факультетах ГиМУ не было профессиональных преподавательских коллективов, учебные курсы и образовательные программы в первое время создавались хаотично, набор на эти программы (пять лет обучения, программы специалитета) был небольшой, в пределах 20–40 человек, учебная литература на русском языке и интерактивные методы преподавания с использованием кейсов, отражающих российскую практику управления, отсутствовали. Не было и ясных перспектив трудоустройства после окончания этих факультетов, да и работодатели, государственные и муниципальные органы, сами не знали, какие специалисты им нужны. Поэтому на факультеты ГиМУ в первое время поступал особый контингент абитуриентов: амбициозные, с завышенным горизонтом неопределенных карьерных ожиданий, с элементами авантюризма, с развитым креативным мышлением, готовые быстро адаптироваться к любым условиям будущей трудовой деятельности.

Еще больше проблем было на начальной стадии развития институтов дополнительного профессионального образования (ДПО) для государственных и муниципальных служащих. Эти институты (Российская академия государственной службы при Президенте России и региональные академии государственной службы, а также АНХ при Правительстве РФ, с 2011 г. объединившиеся в составе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ – РАНХГС) были созданы с использованием материальной и кадровой базы системы партийных и хозяйственных образовательных институтов. Они унаследовали все недостатки прежней системы работы с номенклатурой: ориентацию на государственный заказ, тяготение

к марксизму, нежелание осваивать новые научные подходы и образовательные методы, отсутствие независимости от аппарата и нежелание отстаивать гражданские и образовательные ценности.

Таким образом, качество высшего образования в области государственного управления, а также качество ДПО государственных служащих в начале 1990-х гг. не могли соответствовать потребностям серьезного переустройства аппарата управления, перехода от партийно-советской системы кадров к профессиональной государственной службе. В частности, качество программ высшего профессионального образования (ВПО) сами образовательные учреждения обеспечить не могли.

Данная ситуация неудовлетворительного состояния образовательных институтов была характерна для системы ВПО и для ДПО в сфере ГиМУ вплоть до принятия Федерального закона «Об основах государственной службы РФ» (1995). В этом законе были сформулированы требования к профессиональному уровню кадров государственной службы, поставлена задача обеспечить качество образовательных программ с помощью средств государственного контроля.

#### **РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ: ВТОРОЙ ЭТАП (1995–2010)**

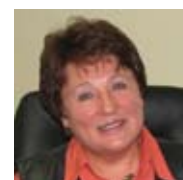
В силу неспособности образовательных учреждений самостоятельно обеспечить качество подготовки публичных управленцев и повышения квалификации государственных служащих, в РФ программы ВПО и программы ДПО с середины 1990-х гг. начали реализовываться в соответствии со стандартами (или же Государственными требованиями для программ ДПО). Эти стандарты создаются под контролем государства, в настоящее время – через программно-целевой механизм государственного заказа на разработку стандартов, а также многоступенчатую процедуру утверждения проектов стандартов Рособрназором России и регистрации Минюстом России. Кроме того, государство контролирует исполнение государственных стандартов с помощью процедур государственного лицензирования образо-



об авторе



*А.Г. Барабашев, профессор, научный руководитель факультета государственного и муниципального управления НИУ ВШЭ, доктор философских наук*



*Т.Н. Кастрель, доцент, первый заместитель декана факультета государственного и муниципального управления НИУ ВШЭ*

вательной деятельности и аккредитации образовательных программ.

Остановимся на государственных стандартах ВПО в области ГиМУ. С 1995 г. и до настоящего времени в области ВПО по ГиМУ последовательно принимались и реализовывались три поколения федеральных образовательных стандартов.

Первый государственный стандарт по ГиМУ для подготовки специалистов с пятилетним сроком обучения, принятый в 1995 г.<sup>1</sup>, имел несовершенный набор курсов, зачастую копирующих курсы западных программ публичного управления, без их адаптации к российским условиям, либо «перелицованных» дисциплин из областей политической экономии и научного коммунизма. Кроме того, было недостаточно продумано распределение курсов между циклами дисциплин (соотношение специального и гуманитарного циклов), и, наконец, управленческие дисциплины квалифицировались как разновидность дисциплин бизнес-менеджмента.

Во втором поколении государственных стандартов, выработанных в 2000 г., произошло разделение стандартов для бакалавров и для специалистов: для первых было установлено отнесение государственного управления к менеджменту<sup>2</sup>, а для специалистов сохранилось образовательное направление ГиМУ, появившееся в 1995 г.<sup>3</sup>

Если сравнивать первое и второе поколения государственных стандартов для ГиМУ (применительно к специалитету и бакалавриату), то они отличаются друг от друга только количеством блоков дисциплин (федеральный блок, региональный блок и блок дисциплин, определяемых самими образовательными учреждениями) и процентным соотношением блоков дисциплин по количеству входящих в них зачетных единиц.

Продвижение в направлении увеличения вариативного блока дисциплин не сопровождалось отказом от схемы государственного контроля. Более того, видно, что

требования к учебным планам, программам учебных дисциплин, к организации учебной и производственной практики, к кадровому, учебно-методическому, финансовому и материально-техническому обеспечению, к формам контроля результатов учебного процесса детализировались, ужесточались и становились предметом государственного контроля (через механизмы так называемой самооценки вузов). В целом образовательная деятельность имела тенденцию к тому, чтобы быть все более «государственно зарегулированной» по формам, методам и направлениям контроля.

ГОСы 2-го поколения по ГиМУ для специалитета и бакалавриата стремительно устаревали, и к 2005–2006 гг. в полной мере проявились их недостатки:

- отождествление целей публичного администрирования и бизнес-менеджмента;
- недоучет специфики требований различных работодателей (государство; местное самоуправление; некоммерческие организации – НКО; консалтинг; GR – Government Relations, или же, в отечественной интерпретации, связи с общественностью), в том числе отдельно для младших и старших должностей;
- отсутствие перечней образовательных компетенций;
- ориентация на устаревшие, унифицированные лекционно-семинарские методы обучения.

Переход к третьему поколению государственных стандартов по ГиМУ велся отдельно для магистров<sup>4</sup> и бакалавров, однако и в том и в другом случае изменение стандартов производилось в сторону их ужесточения.

В частности, ныне действующий государственный стандарт бакалавриата, зарегистрированный Минюстом России в марте 2011 г.<sup>5</sup>, полностью укладывается в общую схему государственного контроля высшего профессионального образования с учетом перехода к двухуровневой системе высшего профессионального об-

<sup>1</sup> ГОС ВПО по специальности 061000, подготовка специалистов; утвержден Госкомитетом РФ по высшему образованию 3 февраля 1995 г.

<sup>2</sup> ГОС ВПО по направлению 521500 «Менеджмент», подготовка бакалавров; утвержден Минобразования России 14 апреля 2000 г.

<sup>3</sup> ГОС ВПО по специальности 061000, подготовка специалиста квалификации «менеджер»; утвержден Минобразования России 17 марта 2000 г.

<sup>4</sup> ГОС ВПО по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление», квалификация (степень) магистр; утвержден Приказом Минобрнауки России от 15 февраля 2010 г. № 123.

<sup>5</sup> ГОС ВПО по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление», квалификация (степень) бакалавр; утвержден Приказом Минобрнауки России от 17 января 2011 г. № 41.



разования<sup>6</sup>. Следует также отметить, что согласование позиций по вопросам о том, что включать в стандарт бакалавриата по ГиМУ, привело к нивелированию профилей и специализаций ГиМУ, исключению инновационных учебных курсов. В результате получился упрощенный, с поправкой на массовое исполнение, государственный стандарт бакалавриата по ГиМУ, доступный для реализации посредством учебных заведений.

В настоящей статье мы не рассматриваем параллельный процесс эволюции Государственных требований к программам ДПО для государственных служащих. Однако можно отметить, что эти требования также перестали соответствовать ускоряющейся динамике возникновения новых видов программ ДПО, отличающихся по продолжительности, наполнению, применяемым образовательным технологиям (включая онлайн-технологии).

### ДИВЕРСИФИКАЦИЯ СТАНДАРТОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП (С 2011 Г.)

«Унифицирующая политика» государственного контроля качества образования в сфере ГиМУ, которая была полезна на первом этапе развития этого образовательного направления, уже к середине 2000-х гг. стала фактором, тормозящим развитие программ ВПО и ДПО по ГиМУ для государственных служащих.

Обилие краткосрочных программ ДПО для государственных служащих и их быстрая сменяемость в связи с появлением новых задач государственных органов и иных организаций (чего не было в 1990-е гг.) не позволяют использовать медленный и тяжеловесный механизм государственной аккредитации. Поэтому сейчас обсуждаются два варианта аккредитации программ ДПО: аккредитовать программы ДПО только ведущих университетов, признав априори их качество; передать аккредитацию про-

грамм ДПО в руки профессиональных ассоциаций вузов по направлениям образовательной подготовки<sup>7</sup>.

Аналогичная ситуация сложилась и для программ ВПО по ГиМУ<sup>8</sup>, количество и диверсификация которых резко возрастают. Если учесть, что в настоящее время около 600 вузов<sup>9</sup> обладают лицензией на осуществление образовательной деятельности по ГиМУ и что в УМО по менеджменту состоят в настоящее время в качестве членов около 500 вузов, если также принять во внимание, что приблизительно в 2/3 из них существуют кафедры, отделения или факультеты ГиМУ<sup>10</sup>, то в России по состоянию на 2011 г. имеются как минимум 300 факультетов, отделений и кафедр ГиМУ, реализующих, главным образом, программы специалитета и в настоящее время переходящих на программы бакалавриата и магистратуры. Среди такой значительной группы факультетов, отделений и кафедр не могут не существовать значительные различия, обусловленные характеристиками этих факультетов и кафедр. Различия затрагивают следующие параметры:

- внутренняя специализация (группы факультетов, институтов и кафедр, нацеленные на подготовку студентов по муниципальному управлению, экономике государственного и муниципального управления, на управление федерального и регионального уровня, на правовые аспекты управления, на управление государственной службой и т.д.);
- масштабы образовательной деятельности (имеются как группа больших факультетов и институтов, так и кафедры, обеспечивающие локальные образовательные потребности);
- уровень профессорско-преподавательского состава (особенно по параметрам наличия публикаций и степеней, а также участия в реальных НИР и в практической работе по взаимодействию с органами государственного и муниципального управления);

<sup>6</sup> Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ, ст. 6.

<sup>7</sup> Предполагается в проекте Концепции реформирования системы ДПО для государственных служащих.

<sup>8</sup> Сайт <http://abitur.nica.ru/> содержит сводные данные о всех лицензиях на осуществление образовательной деятельности по направлениям высшего профессионального образования (специалитет, бакалавриат, магистратура), распределенных по направлениям и вузам России.

<sup>9</sup> Более точно, в списке УМО (базовый вуз – Государственный университет управления, сайт <http://www.umoman.ru/>) значатся 459 вузов, однако этот список постоянно пополняется.

<sup>10</sup> Оценка в 2/3 от общего количества вузов, входящих в УМО по менеджменту, а также имеющиеся различия потенциалов существующих факультетов и кафедр ГиМУ, их образовательных программ обсуждались на заседаниях Российской ассоциации по ГиМУ на этапе разработки проекта стандарта бакалавриата (в связи с формированием перечней дисциплин, входящих в профессиональный цикл). См. также [1].

- уровень научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;

- наличие международных связей;
- формы осуществления образовательного процесса (в том числе модульная или семестровая форма).

Потребность в диверсификации образовательных программ по ГиМУ в настоящее время столь сильна, а общие унифицированные требования, зафиксированные в государственных стандартах, настолько отстали от жизни, что появляется идея закрыть специальность ГиМУ на уровне бакалавриата<sup>11</sup>, а на уровне магистратуры и ДПО увеличить разнообразие программ и дать возможность самому образовательному сообществу их регулировать.

Каковы возможные варианты диверсификации образовательных программ ВПО в области ГиМУ и программ ДПО для государственных служащих?

Мы полагаем, что сформировать возможные варианты и сделать правильный, соответствующий возможностям образовательных учреждений выбор можно, используя опыт лучших зарубежных и отечественных университетов, знание тех ограничений, с которыми они уже столкнулись.

По теории, можно двигаться в одном из трех направлений: профессиональная подготовка и ДПО аналитиков, подготовка и ДПО практиков для аппарата, подготовка и ДПО менеджеров сферы публичного управления, включая НКО и социальные программы. Этому соответствуют принятое разделение образовательных программ на программы Public Policy, Public Administration, Public Affairs.

Рассмотрим эти варианты.

1. Подготовка и ДПО аналитиков в области государственного и муниципального управления.

Аналитическое направление требует наибольшей концентрации на изучении теорий государственного и муниципального управления, с акцентом на освоение логико-математического аппарата, который должен применяться при построении и оценке моделей управления. Анализ программ и политик, включая просчет технико-экономических обосо-

ваний проектов и изучение последствий принятия решений (в том числе социальных), невозможен без расширения набора учебных курсов, закладывающих основы применения математических знаний, начиная от математического анализа (в меньшей степени – линейной алгебры, ввиду малой применимости ее разделов в моделях управления), затем – теории вероятностей и математической статистики, математического моделирования, некоторых разделов оптимального управления и теории игр. Микро- и макроэкономика, институциональная экономика, социальная статистика, а также комплекс правовых дисциплин<sup>12</sup> должны обеспечить возможность исключить абстрактные модели, не относящиеся к реальным управленческим ситуациям, и поместить «полезные» модели в экономико-правовой и социальный контекст.

Практические умения и навыки подготовки и ДПО аналитиков трансформируются в понимание и умение применить теоретический аппарат. Это невозможно без усиления гуманитарного цикла дисциплин, обеспечивающего общекультурные, информационно-аналитические и проектные компетенции. Должны быть заложены навыки сбора и обработки материала для последующего анализа (включая Интернет-источники), ориентирования в теории управления, критико-аналитического мышления. Подготовка и ДПО аналитиков связаны с наличием среди преподавателей двух больших кластеров: хороших теоретиков и тех, кто работает в сфере НИР. Тем самым аналитиков могут готовить два вида университетов: классические, с акцентом на теорию, и исследовательские, с акцентом на НИРы, проводимые по заказам органов управления. Программы ВПО и ДПО аналитической направленности не могут быть многочисленными, они должны иметь хорошие связи с зарубежными программами-партнерами.

2. Программы ВПО подготовки практиков и ДПО аппарата государственного и муниципального управления, органов местного самоуправления, сотрудников отделов по связям с общественностью. Эти программы будут синтетически-

<sup>11</sup> Предложения, высказанные на заседании рабочей группы «Большого правительства» в Сколково 14 марта 2012 г., подгруппа «Кадровый потенциал».

<sup>12</sup> Возможна и иная направленность, например, на анализ природоохранных и экологических проблем управления (хороший пример – ведущий факультет данного направления в США – SPEA, в расшифровке: School of Public and Environmental Affairs, Indiana University, Bloomington).

ми по своему содержанию, в них должны сочетаться в разумных пропорциях дисциплины, представляющие все профессиональные компетенции, которые могут понадобиться на разнообразных должностях в аппарате. Ключевыми для таких программ будут дисциплины, основанные на разборе управленческих кейсов и относящиеся к праву, экономике, социологии, с опорой на добротный гуманитарный (включая философию и историю) цикл дисциплин. К преподаванию в таких программах надо активно привлекать представителей аппарата.

*3. Подготовка и ДПО менеджеров для организаций некоммерческого сектора, для социальных программ.*

Широкий спектр программ управления в некоммерческом секторе в настоящее время в РФ востребован недостаточно. Наиболее развиты программы такой направленности в США, где они являются основой формирования сильных организаций гражданского общества<sup>13</sup>. Тем не менее серьезные достижения в данной области – создание управленческих программ социальной направленности – имеются и у некоторых российских университетов<sup>14</sup>.

В таких программах требуются компетенции поддержания коммуникации, включая требования к психологической подготовке; полевые практики и тренинги для таких программ представляются ключевыми, социальные проекты могут засчитываться в качестве отдельных курсов.

Развитие образовательного направления ГиМУ и ДПО для практиков государственного и общественного управления, таким образом, объективно выходит за пределы единого, унифицирующего подхода, задаваемого государственными стандартами и требованиями. Готовить новые, «унифицирующие» государственные стандарты и требования нецелесообразно, поскольку в них придется закладывать одни образовательные интенции и блоки профессиональных компетенций в ущерб другим. Необходимо ориентироваться на различных работодателей, на само образовательное сообщество, на «работающие» преподавательские коллективы.

Образовательные направления публичной политики, публичных отношений и публичного администрирования

имеют тенденцию к «разветвлению» уже на уровне базовых дисциплин, и в соответствии с этими направлениями все больше проявляется специфика различных факультетов, отделений и кафедр ГиМУ. Они не будут, да и не смогут двигаться единообразно и сплоченно, у них значительные различия в связях с разными группами работодателей, в кадровом обеспечении образовательного процесса, в материально-технологических ресурсах. Наступает время «индивидуальных» движений и трендов, и вряд ли стоит полагать, что современные ФГОСы бакалавриата и магистратуры по ГиМУ третьего поколения, требования к программам ДПО можно усовершенствовать и снова сделать их одинаково приемлемыми для всех работодателей и образовательных учреждений. Скорее произойдет переход к спектру оригинальных стандартов ВПО и требований к программам ДПО, которые будут предлагаться на рынке различными российскими вузами.

#### **ПРИМЕР НИУ ВШЭ: СОЗДАНИЕ ОРИГИНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДЛЯ БАКАЛАВРОВ ГИМУ**

Движение «расстандартизации» образовательной деятельности по направлению ГиМУ уже началось. Группа НИУ и национальных университетов получила право и возможность двигаться автономно, принимать свои оригинальные стандарты, используя свои преимущества и накопленный опыт.

Опишем, в каком направлении (применительно к формированию оригинального стандарта бакалавриата по ГиМУ) в настоящее время движется Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», который начал разработку и апробацию собственных стандартов с 2010 г.

Во-первых, в НИУ ВШЭ были сформулированы основополагающие общие принципы построения собственных образовательных стандартов бакалавриата любого направления, в том числе и стандарта бакалавриата по ГиМУ (см. <http://www.hse.ru/standards/>). Их всего пять:

1. Ограниченное количество дисциплин (не более 35–40 за четыре года обуче-

<sup>13</sup> Так, по данным NASPA (база данных факультетов ГиМУ в США), осенью 2010 г. 76 факультетов предлагали курсы в области НКО.

<sup>14</sup> В частности, данное направление развито в Российском государственном социальном университете.

ния). Приоритет отдается дисциплинам, формирующим базовые компетенции (системные и профессиональные), и широкому спектру дисциплин по выбору (студент может строить индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими интересами).

2. Освоение общеобразовательных и социально-гуманитарных знаний и компетенций через длительные дисциплины или цепочку дисциплин, включая дисциплины по выбору.

3. Серьезная базовая подготовка по экономическим и менеджериальным дисциплинам независимо от направления подготовки.

4. Фундаментальное освоение английского языка (изучается все четыре года). При этом после II курса сдается экзамен на международный сертификат IELTS различного уровня; после IV курса – государственный экзамен по английскому языку, включающий защиту проекта выпускной квалификационной работы на английском языке. Наряду с английским на разных направлениях подготовки возможно изучение и других иностранных языков.

5. Развитие аналитических и исследовательских навыков и компетенций, в том числе через включение в базовый учебный план научно-исследовательского семинара, начиная с первого года обучения.

Во-вторых, в основу разрабатываемых стандартов бакалавриата НИУ ВШЭ заложен компетентностный подход, который предполагает при выборе преподаваемых дисциплин исходить из развиваемых компетенций, их инструментализации. В НИУ ВШЭ разработан единый классификатор компетенций, в котором все они делятся на системные и профессиональные. Системными компетенциями должны обладать все выпускники НИУ ВШЭ – они общие для всех направлений подготовки и призваны представлять основу компетентностных образовательных результатов университета. Профессиональные компетенции делятся на инструментальные и социально-личностные. Инструментальные компетенции определяются видом профессиональной деятельности, социально-личностные – набором социально-личностных качеств, желаемых в конкретной профессиональной области.

Разработка собственного стандарта бакалавриата на факультете ГиМУ НИУ

ВШЭ ведется на основании представленных выше принципов формирования стандартов и нового классификатора компетенций.

В-третьих, приоритет отдан созданию синтетического оригинального стандарта бакалавриата ГиМУ. Синтетический характер базового ядра (core courses) оригинального стандарта НИУ ВШЭ по ГиМУ складывается из необходимости обеспечить фундаментальные знания и компетенции не в одной области, а в нескольких: экономика, менеджмент, право, основы собственно ГиМУ.

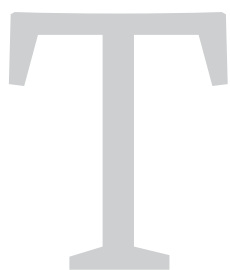
В-четвертых, определены базовые дисциплины, которые прежде всего способствуют формированию системных компетенций, являющихся обязательными для всех направлений обучения в НИУ ВШЭ, с учетом того, что для этого университета обязательно основательное знание экономики. Кроме того, знания базовых дисциплин должны быть универсально применимыми, т.е. в случае изменения профиля деятельности наличие этих знаний должно позволять быстро осваивать другие, новые знания и компетенции. Наконец, базовые дисциплины должны быть совместимы с базовыми дисциплинами наших зарубежных университетов-партнеров, чтобы обеспечить академическую мобильность, возможность продолжения обучения в зарубежных университетах по программе, соответствующей нашему направлению, а также обучения студентов из-за рубежа на факультете ГиМУ НИУ ВШЭ.

Процесс разработки содержания оригинального стандарта ГиМУ в НИУ ВШЭ еще не завершен. Он будет продолжен корректировкой и уточнением набора профессиональных компетенций для блоков дисциплин по выбору таким образом, чтобы они стали логическим продолжением профессиональных компетенций базовых дисциплин в соответствии с областями последующей профессиональной деятельности выпускников (см. <http://www.hse.ru/data/2012/08/21/1256771965/GMU%20bak.pdf>).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барабашев А.Г., Масленникова Е.В. Образование в сфере публичного управления: компетентностная парадигма // Вестн. МГУ. Сер. 21. Управление. 2010. № 3. С. 101–129.

# Эпоха слияний и поглощений



Такой лейтмотив управленческих забот текущего учебного года намечается во многих регионах страны (а уж в Москве вполне определился). «Реструктуризация сети», опустошив за десятилетие сельские пространства России, хлынула теперь уже в пределы городских кварталов.

Объединение разнородных школ, детских садов, центров дополнительного образования в единые комплексы: с размытым распределением реальных функций между их подразделениями, но с одним директором, одним юридическим лицом, централизованной системой принятия решений и приема детей – теперь настойчиво продавливается как муниципальная или региональная политика. Вместо школ привычных размеров в две-три параллели и несколько сотен учеников должны сформироваться конгломераты на две-три тысячи учащихся.

В России при любых сомнительных реформах любят ссылаться на мировой опыт, но в данном случае о нем стыдливо умалчивают. Ничего доброго, увы, мировой опыт не предвещает.

Известен классический пример, о котором любят рассказывать на лекциях про управление образованием. Когда в 1970-е гг. власти одного из американских мегаполисов решили вложить значительные средства в развитие школ,

то самым разумным показалось сделать ставку на максимально большие школы. Их было гораздо удобнее оснастить разнообразным современным оборудованием, обеспечить специальными помещениями (от бассейнов до лабораторий), у администрации такой школы вроде бы появлялась огромная возможность маневра людьми и ресурсами.

Последствия расхлебывают до сих пор. Образцово оснащенные школы-гиганты обратились в педагогические джунгли, где за рамками формализованных отчужденных отношений повсеместно расцветали законы подросткового насилия и культивировались привычки демонстративного презрения к учебе.

О позитивных же примерах широкомасштабного укрупнения школ мировой практике мало что известно.

Те, кто разворачивают волну «городской реструктуризации», не могли обо всем этом не слышать, однако идут на этот шаг твердой поступью. Попробуем разобраться, почему к этому так стремятся, что за этим может следовать, над чем стоит поразмыслить.

## НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ. АРГУМЕНТЫ

Сначала обратим все-таки внимание на некоторые позитивные педагогические возможности слияния нескольких школ в одну.

1. По-настоящему существенная из них – повод развести в разные здания началь-



об авторе



А.С. Русаков,  
журналист  
газеты «Первое  
сентября»

ную, среднюю и старшие школы, культивировать в них разный уклад жизни и разные модели управления. По совести, это должно быть связано и с повышением автономии таких школ разного возраста в одной школе; возникновением в них собственных достаточно полномочных директоров, педагогических и попечительских советов, собственных систем внешних отношений и программ развития и т.д.

Позитивный опыт такой реорганизации школ в стране действительно есть.

2. Второй педагогический аргумент в пользу слияний – удобство организации профильного обучения в старших классах. Аргумент кажется убедительным, но ведь мало что мешает при желании создавать аналогичные способы организации учебы через программы взаимодействия самостоятельных школ.

3. Третий аргумент связан с поглощением школой структур дополнительного образования. Это якобы дает возможность возложить на школу заботу о безопасности детей во вторую половину дня – если многие из ребят будут проводить свой досуг вроде бы в том же образовательном учреждении. Увы, подозреваю, что резко возрастет при этом только «бумажная» безопасность, а реальных действий школа сможет предпринять в этом направлении не так уж и много.

#### **АДМИНИСТРАТИВНАЯ ЦЕЛЕСОБРАЗНОСТЬ. АРГУМЕНТЫ**

Выгода педагогическая намечается умеренная (особенно на фоне вероятных потерь, о которых ниже). Зато выгода административная выглядит куда внушительней. Попробуем перечислить такого рода аргументы. Начнем с тех, которые представляются достаточно разумными, и будем продвигаться к тем, что звучат почти бессовестно.

1. Логика подушевого финансирования. Чем крупнее опт – тем экономнее покупка. Бухгалтерские преимущества кажутся наглядными.

Действительно, это не доморощенная, а общемировая проблема; она всплывает во всех случаях, когда финансирование школ не формируется местным сообществом, а должно идти централизованно и обезличенно. Чем «сомасштабнее» школа ребенку, тем неудобней она кажется с точки зрения бухгалтерских расчетов. (Но выбор-то остается: или, не раздумывая, перед этим фактом капитулировать – или же искать способы с такой проблемой как-то сосуществовать и справляться.)

2. Повышение средней зарплаты учителей, наконец, стало некоторым государственным требованием к системе образования. Задача, которую сегодня решают в большинстве регионов: как бы зарплату резко повысить, но чтобы общий объем финансирования при этом особо не увеличился?

В рамках школы средних размеров особых бюджетных маневров не придумаешь. А вот если собрать полдюжины (а еще лучше – с десяток) учебных заведений в одну авоську, как следует потрусить, перетряхнуть, провести ревизию, – обязательно всплывут поводы здесь кого-то уволить, тут сократить ставку, эти должности совместить, этого человека заставить работать за двоих и т.д. Вот и ощутимый резерв для повышения зарплат.

Что и как при этом разрушится в традициях, отношениях, укладах жизни, которыми держатся учебные заведения, – этот вопрос в данном случае лучше не поднимать.

3. Пока мы экономим, теперь начинаем вкладывать. Модернизировать, оснащать, приводить условия в соответствие новому стандарту и т.д. Впрочем, вкладывать требуется тоже экономно (по возможности в рамках существующих бюджетов). Мы видим, что обеспечить всем желательным (а отчасти уже и требуемым) материально-техническим оснащением все школы в обозримом будущем безнадежно.

А вот если сократить их число раз эдак в пять? Задача в пять раз и упростится: где получится, там и оснащаем; в пять раз меньше затрат, дабы сделать вид, что в каждом учебном заведении все необходимое имеется.

С точки зрения доступности для детей всех этих прекрасных условий мало что

**Родительский ажиотаж вокруг желания попасть в приличную школу нарастает год за годом, а приличных школ все меньше. И тут наши слияния и поглощения дают эффект алхимического волшебства.**

изменится, но для отчета или для демонстрации на публику все будет выглядеть куда как благополучней.

4. Способ маневрировать в приеме детей. Это решение выглядит особенно остроумным. Родительский ажиотаж вокруг желания попасть в приличную школу нарастает год за годом, а приличных школ все меньше. И тут наши слияния и поглощения дают эффект алхимического волшебства.

Все желания оказывается возможным удовлетворить!

Все хотят попасть в известную замечательную школу и ни в коем случае ни в одну из соседних. А теперь мы их – раз! – и объединили. Правда, здорово получилось?

Вы все хотите именно в эту знаменитую школу? Да пожалуйста! Ну а внутри нее в какое здание и к какому учителю вашего ребенка определили – это уж, извините, всецело в компетенции школьного руководства. Ни к кому другому у вас уже претензий быть не может.

5. Поскольку в стране у нас царствует стабильность, то руководители от образования на одном месте долго не засиживаются, а куда чаще неустанно перемещаются – то вслед за губернатором, то внутри образовательной номенклатуры; их то командируют в депутаты, то возвращают из депутатов, то временно вывезут из района на область, то на этом месте и забудут, а то вдруг перекинут еще дальше в силу инерции. Далекое не всегда эти перемещения совершаются в рамках родной области. Теперь для руководителя образования крупного города знать в лицо всех директоров – не такая уж распространенная привычка.

Но директоров все-таки знать надо, иначе совсем никакое управление обычно не клеится. А вот если их число раз в пять-семь-десять сократить – насколько все станет обозримей!

6. Когда директоров станет немного, то куда легче решать и любые вопросы их замены. Можно либо оставлять действительно самых сильных (но при этом согласившихся быть достаточно лояльными), либо на их места назначать кого-то из своих добрых старых знакомых, без лишних амбиций и лояльных уже всецело.

Само ощущение легкости возможной замены любого руководителя быстро

воспитывает лояльность даже у самых строптивых.

Теперь при увольнении любого, в том числе самого заслуженного директора модным стал отказ от всякой содержательной аргументации в пользу «государственной»: «Ну как директор может со мной не соглашаться? Он же должен проводить государственную политику, а кто ее в его глазах эту политику олицетворяет, как не наши вышестоящие указания?»

**Само ощущение легкости возможной замены любого руководителя быстро воспитывает лояльность даже у самых строптивых.**

7. Тотальная реорганизация должностей в ходе слияния школ – идеальная почва для клубка управляемых конфликтов, механизм которых заводится на долгие годы вперед. Сложившаяся солидарность в педагогических коллективах будет успешно разрушена; перетягивание формальных прав и реальных полномочий, битва за контроль над теневыми потоками, насущными ставками и более удобными кабинетами займет умы и сердца большинства педагогов. Участникам этих увлекательных школьно-дворцовых интриг будет совершенно не до детей, зато принцип «разделяй и властвуй» предсказуемо даст множество козырей в руки руководящих работников.

8. При этом процесс слияний и поглощений сможет сам легко наращивать свою инерцию. Когда нормы финансирования будут подтянуты под самые крупные учреждения, все остальные (еще сохранившиеся в нормальном размере) будут поставлены на грань выживания. Их директора либо обречены становиться просителями, которым каждый год из чистого милосердия будут сохранять право на жизнь, или невольными искателями дополнительных заработков (которые всегда будут ходить «под статьей»), либо сами, одумавшись, придут сдаваться: чтобы их тоже куда-нибудь наконец «слили».

9. Управлять образованием тем легче, чем оно проще. Традиционный выбор образовательного политика: выращивать в себе умение управлять особо сложными системами – или обеспечить деградацию системы до уровня собственных способностей. Если второй

путь разрешен, то для заинтересованных лиц он обычно выглядит привлекательней.

Идеалом подобных упрощений должна бы стать система образования, которой мог бы успешно руководить человек, который ничего про образование не знает и знать не желает. Все перечисленные нами аргументы административной целесообразности работают именно на эту перспективу.

### УГРОЗЫ, КОТОРЫХ СЛОЖНО ИЗБЕЖАТЬ

Часть из них читатели могли уже и сами вывести из «административного позитива».

Добавим несколько штрихов.

1. Когда-то Симон Соловейчик писал, что хорошая школа возникает из двух причин: от долго складывавшихся традиций или благодаря хорошему директору.

По ходу «реструктуризации» и традиции, и директора легким мановением подписывающей приказы руки летят в тартарары.

Эпоха слияний – эпоха «корчевания» директоров (из которых будут выживать только самые крепкие или самые лояльные), почти полного истребления самостоятельных заведующих детскими садами, эпоха отмены всех и всяческих традиций (за исключением «школы победителя»).

Управлять образованием тем легче, чем оно проще. Традиционный выбор образовательного политика: выращивать в себе умение управлять особо сложными системами – или обеспечить деградацию системы до уровня собственных способностей. Если второй путь разрешен, то для заинтересованных лиц он обычно выглядит привлекательней.

2. Но даже если «сливают» группу «слабых» школ (где якобы ни традиций, ни директоров жалеть не приходится) и вручают их в подчинение одной по-настоящему хорошей, с сильным директором – какова вероятность, что положение дел улучшится хоть где-то, хоть в чем-то? Ведь новых прекрасных учителей никто завозить не обещает. Зато «сохранившийся» директор «крепкой» школы будет на долгие годы погребен под множеством материальных забот,

бесчисленных кляуз, заявлений, правовых споров и родительских требований.

Директору в этом хаосе удержать бы ядро своей старой школы, а уж педагогические реформы на дальней заболоченной периферии вряд ли покажутся ему насущным делом. Скорее всего, плохие школы не приобретут хорошего директора, а сильная – его потеряет.

3. Кто будет изгнан из «слитых» образовательных учреждений в первую очередь? Все, кто покажутся не самыми необходимыми. Из школ – приглашенные специалисты-совместители, учителя, работавшие на полставки, педагоги «дообразования» и т.п. Зачастую речь будет идти о талантливых людях, которые работают на нескольких работах (и, вероятно, меньше других везут на себе тяжесть «школьной машины»), но которые нередко как раз особенно нужны детям, особенно ценимы ими. То «необязательное», чем держится душа школы, зачастую тесно связано с аурой таких приходящих творческих людей.

Меньше других шансов удержаться и у бывших заместителей директоров упраздненных школ (а среди них часто оказывались лучшие педагоги, как-то вытягивавшие школьные дела именно собой и своим ответственным отношением). Это люди, привыкшие ощущать себя в своих школах «пусть не первыми, но и не вторыми лицами», обычно амбициозные, обычно выстроившие особые отношения со своим директором. Теперь они окажутся вроде бы ненужными и раздражающими дублерами для новых заместителей директоров огромного комплекса.

Ну, а в присоединенных детских садах первым делом начнут истреблять методистов (ныне именуемых «старшими воспитателями») – не особо вникая в то, что именно на них (а вовсе даже не на заведующих) и держались вся координация и все осмысление педагогической работы в саду.

4. Все сливаемые образовательные учреждения, кроме одного, утрачивают свои лица – и далеко не только юридические. А собственное лицо «заглавной» школы (заслоненное конфликтами, «разборками» во всех остальных) тоже при этом начинает размываться, размазываться, становится все сомнительней.

5. Культ безответственности, идущий следом за обезличиванием, – возможно,



самая разрушительная черта, которой грозит «реструктуризация». Даже чисто количественно: вместо волей-неволей ответственных нескольких десятков руководителей и их заместителей в былых образовательных учреждениях остается один директор со своей командой из нескольких проверенных людей.

Да, эта команда, наверное, привыкла нести настоящую ответственность за свою школу. Но как она сможет нести аналогичную ответственность за увеличенный в несколько раз объем дел, отчасти давно запущенных, отчасти разваливающихся на глазах, отчасти просто непонятных?

Между тем минимизация числа ответственных руководителей – это еще победы. Будет разорвано множество тканей неформальной взаимной ответственности учителей, их моральных обязательств друг перед другом, перед своими директорами, перед детьми и родителями. Во всех «упраздненных» школах снова никто ни перед кем ни за что не отвечает, кроме формальных обязанностей (толковать которые можно по-всякому).

Новая школа – всё с нового листа. Только в данном случае – отнюдь не чистого, а уже сильно замаранного брызгами произвола и довольно циничных расчетов.

### ПОЭКСПЕРИМЕНТИРУЕМ НА МОСКВИЧАХ?

Десятилетие энергичной «реструктуризации» отбросило плотность школьной сети в сельской местности большинства русских регионов России в XIX, а то и в XVIII в. Упразднялись-то школы отнюдь не в полузаброшенных деревнях (там их истребили еще лет 30 назад), а в почти последних крупных селах с сотнями жителей.

Культ безответственности, идущий следом за обезличиванием, – возможно, самая разрушительная черта, которой грозит «реструктуризация». Даже чисто количественно: вместо волей-неволей ответственных нескольких десятков руководителей и их заместителей в былых образовательных учреждениях остается один директор со своей командой из нескольких проверенных людей.

До обитателей столиц слухи об этом доходили подобно тому, как году в 1930-м доходили слухи о коллективизации. Страшновато, но где-то далеко, вдруг все не так жутко, а вообще лучше об этом не думать.

Теперь коллективизация школ прикатила в мегаполисы. Жертвы ее уже не так абсолютно далеки от всех, кто принимает решения. Она грозит прокатиться если не по их детям, то по детям их друзей и знакомых.

В Москве маховик только раскрутился по-настоящему и с ходу не остановится (пока на что-то прочное не налетит). Но во всех остальных городах России, право, полезно было бы взять паузу. Не стоит лезть поперек Москвы в пекло.

Надо хотя бы немного подождать. По возможности, поехать по «сливаемым» московским (да и не только московским) школам и своими глазами оценить происходящее. Выяснить не бумажные, а реальные последствия событий, меру допустимого и явно опасного, выискивать в обломках импульсивных движений отдельные конструктивные проекты.

Хорошо бы и негласный «санитарный кордон» вокруг «реструктуризации» поддержать, и успеть иммунитет вырабатывать.

В связи с обсуждением в нашей стране федеральных стандартов образования вниманию читателей предлагается документ «Утвержденный минимум государственных стандартов для регулируемого ухода за детьми», принятый Правительством Уэльса (*Llywodraeth Cymru / Welsh Government*), Великобритания, и пересмотренный в марте 2012 г. Оригинальный источник на английском языке см. в Интернете: <http://wales.gov.uk/docs/dhss/publications/120309regchildcareen.pdf>

## Стандарт поддержки разнообразия в дошкольном детстве (Уэльс, Великобритания)\*

Аудитория	Все лица, занимающиеся воспитанием и уходом за детьми, особенно организации в секторе детских дошкольных учреждений, местные власти, няни и воспитатели детских садов и родители.
Обзор	Данный документ заменяет Утвержденный минимум государственных стандартов для регулируемого ухода за детьми, принятый в апреле 2011 г. Эти стандарты будут использоваться для определения того, обеспечивают ли детские дошкольные учреждения надлежащий уход за детьми в возрасте до восьми лет. Их следует толковать в контексте части 2 (Воспитание и уход за детьми) Закона о детях и семье (Уэльс), 2010 г., и соответствующих законоположений. Органом, контролирующим применение этих стандартов, является Служба контроля учреждений по уходу и социальному обеспечению Уэльса (СКУУСОУ).
Требуемые действия	Зарегистрированные детские дошкольные учреждения должны отвечать представленным здесь стандартам.
Дополнительная информация	Все вопросы следует направлять по адресу: Филиал детских дошкольных учреждений Департамента здравоохранения, социальных услуг и ребенка, Правительство Уэльса, Катайс Парк, Кардифф. CF10 3NQ Тел: 029 2082 6875 e-mail: <a href="mailto:childcareandplay@wales.gsi.gov.uk">childcareandplay@wales.gsi.gov.uk</a>
Дополнительный экземпляр	Данный документ также доступен на электронном сайте Правительства Уэльса: <a href="http://www.wales.gov.uk">www.wales.gov.uk</a>
Сопутствующие документы	Закон о детях и семье (Уэльс), 2010 г. Закон о детях и семье (Уэльс), 2010 г. (Акт № 2, Сбережения и переходные положения), Предписание 2010 г. Закон о детях и семье (Уэльс), 2010 г. (Акт № 2, Сбережения и переходные положения) (Приложение и Последующие приложения), Предписание 2011 г. Положения о воспитании детей и дневном уходе (Уэльс), 2010 г. Положения о воспитании детей и дневном уходе (Инспекция и информация для местных властей) (Уэльс), 2010 г. Воспитание детей и дневной уход, Исключения (Уэльс) из Предписаний, 2010 г. Положения о воспитании детей и дневном уходе (Дисквалификация) (Уэльс), 2010 г. (все документы доступны на сайте: <a href="http://www.cssiw.org.uk">http://www.cssiw.org.uk</a> )

\* Вольная интерпретация названия материала – А. Асмолов.

**СОДЕРЖАНИЕ****Предисловие**

Как использовать «Утвержденный минимум государственных стандартов»

Что подразумевается под регулируемым уходом за детьми?

1. Воспитание детей
2. Дневной уход за детьми

Исключения: когда не нужно регистрироваться?

Конвенция Организации Объединенных Наций о правах ребенка

Начальный этап

Равенство и многообразие

Другие актуальные стратегии Правительства Уэльса

Другие источники информации

Утвержденный минимум государственных стандартов для регулируемого ухода за детьми

Информация об услугах

- Стандарт 1: Информация
- Стандарт 2: Контракт

Планирование индивидуальных потребностей и предпочтений

- Стандарт 3: Оценка
- Стандарт 4: Удовлетворение индивидуальных потребностей
- Стандарт 5: Отчетность

Обеспечение активного участия пользователей услуг в работе поставщиков услуг, содействие выбору образа жизни

- Стандарт 6: Сотрудничество с родителями
- Стандарт 7: Возможности для обучения и игр

**ПРЕДИСЛОВИЕ**

Данный документ представляет собой изложение «Утвержденного минимума государственных стандартов» (УМГС) для лиц, занимающихся воспитанием и предоставлением ухода за детьми в возрасте до восьми лет, обязанных регистрироваться в соответствии с положениями части 2 Закона о детях и семье (Уэльс), 2010 г., и соответствующими законоположениями. Представленный вариант заменяет «Утвержденный минимум государственных стандартов для регулируемого ухода за детьми», одобренный в апреле 2011 г.

Эти стандарты составлены в соответствии с разделом 30 (3) Закона и предназначены в помощь поставщикам услуг и учреждениям с тем, чтобы они знали о требованиях, относящихся к оказы-

**Качество ухода**

Стандарт 8: Воспитание и здоровье

Результат:

Стандарт 9: Поведение

Результат:

Стандарт 10: Медицинский уход

Результат:

Стандарт 11: Лекарства

Результат:

Стандарт 12: Еда и питье

Результат:

**Персонал**

Стандарт 13 (CM): Допуск к оказанию услуг

Стандарт 13 (DC): Допуск к оказанию услуг

**Руководство и управление услугами**

Стандарт 14: Организация

Результат:

Стандарт 15: Число сотрудников в отношении к числу детей

Стандарт 16: Равные возможности

Стандарт 17: Финансовые процедуры

Стандарт 18: Гарантия качества

**Жалобы, защита и уведомление о важных событиях**

Стандарт 19: Жалобы

Результат:

Стандарт 20: Защита ребенка

Стандарт 21: Уведомление о важных событиях

**Физическая среда**

Стандарт 22: Окружающая среда

Стандарт 23: Оборудование

Стандарт 24: Безопасность

**Приложение А: Ночной уход****Приложение Б: Детские сады**

ваемым ими услугам, и могли им соответствовать. Зарегистрированные лица должны соблюдать стандарты, касающиеся оказываемого ими типа услуг.

Законодательная структура регламентированных детских дошкольных учреждений Уэльса наделяет Правительство Уэльса функциями органа регистрации. Эти функции осуществляются от имени Правительства Уэльса Службой контроля учреждений по уходу и социальному обеспечению Уэльса (СКУУСОУ). СКУУСОУ поддерживает улучшение социального обеспечения, дошкольного образования и социальных услуг посредством:

- регулирования;
- инспектирования и оценки;
- предоставления профессиональных консультаций.

## КАК ИСПОЛЬЗОВАТЬ «УТВЕРЖДЕННЫЙ МИНИМУМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ»

Данный УМГС касается всех зарегистрированных лиц, за исключением особых случаев, отмеченных в примечаниях к конкретному стандарту или группе стандартов. Имеется небольшое число стандартов, которые применяются только к специфическим типам детских дошкольных учреждений, и в этом случае на них дается особая ссылка.

УМГС будет применяться по-разному, в зависимости от характера услуг или учреждения, но все зарегистрированные лица должны соблюдать УМГС и удовлетворять требованиям и условиям регистрации, в соответствии со своим «Заявлением о целях».

Просим обратить внимание, что:

- во всех случаях **зарегистрированное лицо** (а именно зарегистрированный воспитатель или зарегистрированный поставщик услуг по дневному уходу) несет полную ответственность за соблюдение положений, относящихся к соответствующему УМГС. Это положение действует всегда, хотя на практике ежедневная ответственность может быть делегирована менеджеру, заведующему или конкретному члену персонала;
- если дневной уход предоставляется организацией (корпорацией или некорпоративной ассоциацией), эта организация должна назначить **ответственное лицо**, несущее ответственность за ежедневное руководство оказанием дневных услуг.

Если организация является корпорацией, человек, назначенный ответственным лицом, должен быть директором, менеджером, секретарем или другим сотрудником организации. Если организация не является корпорацией, ответственным лицом должен быть ее сотрудник или член правления.

Ответственное лицо должно отвечать требованиям относительно соответствия занимаемой должности (как указано в положении 6(3)(б)(iii) или (iv) в «Положениях о воспитании детей и дневном уходе» (Уэльс), 2010 г.).

Ожидается, что именно ответственное лицо будет обеспечивать непрерывное соблюдение положений по дневному уходу в соответствии с различными тре-

бованиями этих положений и следить с особым вниманием за соблюдением предписаний УМГС.

- Может быть также назначен **заведующий** по данным вопросам – в том случае, если зарегистрированное лицо является организацией и это ответственное лицо не осуществляет ежедневное руководство детским дошкольным учреждением или же если зарегистрированное лицо не является человеком, осуществляющим ежедневное руководство. Более подробная информация об этом виде ответственности приводится в части 3 «Положений о воспитании детей и дневном уходе» (Уэльс), 2010 г.

- Все употребления термина «зарегистрированное лицо» в данном документе подразумевают также и **воспитателей**.

- Все употребления термина «родитель» в данном документе подразумевают также и опекуна(ов) и тех, кто не является родителями, но несет ту же ответственность за ребенка, что и родитель.

- Все употребления термина «персонал» подразумевают также и помощников воспитателей и неоплачиваемый персонал или волонтеров.

В настоящем документе представлен «Утвержденный минимум государственных стандартов», и во имя обеспечения качественного ухода за детьми мы надеемся, что зарегистрированные лица предпримут все усилия, чтобы их услуги превосходили эти базовые стандарты.

## ЧТО ПОДРАЗУМЕВАЕТСЯ ПОД РЕГУЛИРУЕМЫМ УХОДОМ ЗА ДЕТЬМИ?

Регулируемый уход за детьми включает целый ряд различных услуг, которые прежде регулировались другим минимумом государственных стандартов, и это сказывалось на их устройстве и организации.

Настоящие пересмотренные стандарты предусматривают применение гибкого подхода к удовлетворению потребностей детей; этот подход не столь жестко сфокусирован на различных видах услуг, например, на дневном или сессионном уходе (sessional care), и позволяет поставщику предоставлять качественные

услуги, рассчитанные на потребности детей, родителей и местных сообществ.

В Уэльсе воспитание и дневной уход за детьми в возрасте до восьми лет регулируется Службой контроля учреждений по уходу и социальному обеспечению Уэльса (СКУУСОУ). Качество и стандарты образования, а именно организация раннего обучения («начальный этап»), контролируются Инспекцией в сфере образования (Estyn). Несамостоятельные услуги (например, частные и волонтерские), контролируемые Инспекцией в сфере образования на предмет соответствия требованиям образования, также могут регистрироваться и контролироваться СКУУСОУ в рамках предоставления дневного ухода.

Регулируемый уход за детьми делится на две категории.

### 1. Воспитание детей

Воспитатель – это человек, присматривающий за одним или более детьми в возрасте до восьми лет в домашних условиях за вознаграждение.

Человек, выступающий в роли детского воспитателя, должен зарегистрироваться в СКУУСОУ, если только он не попадает под исключение из правил (часть 2 «Воспитание детей и дневной уход», исключения (Уэльс) из Положений, 2010 г.).

Лицо, обратившееся за регистрацией в качестве детского воспитателя, не должно получать отказ в регистрации и должно удовлетворять или продолжать удовлетворять предусмотренным требованиям, содержащимся в части 1, график 1, и частях 3, 4 и 5 Положений о воспитании детей и дневном уходе (Уэльс), 2010 г., SI 2010/2574. Лицо, работающее или проживающее по месту работы и имеющее регулярный контакт с детьми, также не должно быть дисквалифицировано.

Уход за ребенком в возрасте восьми и более лет в настоящее время не требует регистрации. Тем не менее дети в возрасте восьми лет и старше могут иметь зарегистрированного воспитателя, также обеспечивающего уход за детьми, не достигшими восьмилетнего возраста. Имеются предложения по разработке добровольного порядка регистрации для ухода за более взрослыми детьми.

Воспитатели, предоставляющие услуги раннего образования по программе

«Начального этапа», должны соблюдать «Основные принципы обучения детей от 3 до 7 лет в Уэльсе» в рамках Закона об образовании 2002 г.

### 2. Дневной уход за детьми

Лицо предоставляет дневной уход за детьми, если этот уход в любое время осуществляется вне дома. Если уход за детьми осуществляется в конкретном помещении, необходима регистрация при СКУУСОУ, при условии, что данное лицо не попадает под исключения, оговоренные в части 3 Положений о воспитании детей и дневном уходе (Уэльс), 2010 г.

Дневной уход в конкретном помещении включает ряд различных услуг; в настоящее время СКУУСОУ регистрирует поставщиков дневных услуг по следующим категориям.

- Полный дневной уход. Учреждение, осуществляющее дневной уход за детьми в возрасте до восьми лет непрерывно в течение четырех и более часов, в любой день и в помещении, не являющемся местом проживания. Сюда можно отнести детские сады, детские центры, некоторые семейные центры и параллельный уход.

- Внеклассный уход. Общая продолжительность ухода составляет более двух часов в любой день и более пяти дней в год. Он предназначен для детей, посещающих школу, но может также включать детей старше трех лет. Сюда относятся утренние программы, группы продленного дня, детские сады в праздничные дни и летние лагеря.

- Сессионный уход. Учреждения, осуществляющие уход за детьми в возрасте до восьми лет в течение сессии, непрерывная продолжительность которой составляет менее четырех часов в любой наперед взятый день. Помещение не является местом проживания. Эти услуги осуществляются не для грудных детей и «ползунков», а в основном для детей в возрасте от 3 до 5 лет, хотя некоторые могут принимать и двухлеток. Если в день проводятся две такие сессии, дети не должны посещать их чаще, чем пять раз в неделю. Между сессиями должен быть перерыв, когда дети не занимаются с воспитателем. Сюда можно отнести дошкольные группы, дошкольные группы с приоритетом валлийского языка («Cylchoedd Meithrin») или другой сессионный уход.

- Детские сады/ясли. Учреждения, осуществляющие периодический уход за детьми в возрасте до восьми лет в конкретном помещении в течение более пяти дней в год. Если они работают более двух часов в день, их следует регистрировать, даже если некоторые дети проводят в них меньше времени. Некоторые имеют постоянное помещение и присматривают за детьми, пока их родители заняты своими делами (например, покупками или спортом). Другие создаются на временной основе – для присмотра за детьми, когда их родители временно не могут это делать (например, заняты на конференции, на выставке).

- Услуги открытого доступа к играм (см. ниже).

Эти категории подвергаются пересмотру; обновленную информацию о категориях, используемых СКУУСОУ, см. на вебсайте: [www.cssiw.org.uk](http://www.cssiw.org.uk).

Отдельные лица и организации, осуществляющие дневной уход и подлежащие регистрации, должны пройти предусмотренный законодательством тест, содержащийся в разделе 26 «Закона о детях и семье (Уэльс)», 2010 г. Тем самым они должны подтвердить, что имеют право на регистрацию и отвечают ее требованиям и что они и в дальнейшем будут отвечать требованиям, содержащимся в части 2, форма 1, и в частях 3, 4 и 5 Положений о воспитании детей и дневном уходе (Уэльс), 2010 г.

Уход за детьми в возрасте восьми лет и старше в настоящее время не требует регистрации, но восьмилетние и более взрослые дети могут посещать учреждения, зарегистрированные для осуществления ухода за детьми младше восьми лет. Учреждения дневного ухода, осуществляющие обучение в соответствии с учебной программой «Начального этапа», должны соблюдать «Основные принципы обучения детей от 3 до 7 лет в Уэльсе» в рамках Закона об образовании 2002 г.

#### Услуги открытого доступа к играм

Услуги открытого доступа к играм обычно предоставляются детям разных возрастов, включая детей старше семи лет. Их основная цель – не просто осуществлять дневной уход, а предоставить безопасную игровую площадку, где дети,

не находящиеся под присмотром родителей, могли бы играть, учиться и общаться со своими сверстниками. Они могут делать все, что не угрожает их безопасности и благополучию.

Настоящий УМГС относится к услугам открытого доступа к играм, рассматриваемым как форма дневного ухода, хотя некоторые стандарты здесь неприменимы ввиду самого характера услуг. Это доступ детей в возрасте от пяти до восьми лет к играм под присмотром воспитателя. Такие услуги могут быть постоянными или краткосрочными, они могут предоставляться в самых разных помещениях (например, комплексные детские центры, детские игровые городки или игровые площадки) и местах (например, парки или игровые площадки на открытом воздухе).

В ряде случаев в данном документе указано, что тот или иной стандарт не относится к услугам открытого доступа к играм; тем не менее его применение приветствуется как желательное.

#### ИСКЛЮЧЕНИЯ: КОГДА НЕ НУЖНО РЕГИСТРИРОВАТЬСЯ?

Существует ряд обстоятельств, когда лицо, осуществляющее уход за этой возрастной группой, регистрироваться не обязано.

##### Воспитание детей: исключения

- Если воспитателем является родитель, приемный родитель или родственник ребенка.

- Если общий период ухода в течение одного дня не превышает двух часов.

- Если уход осуществляется лицом, нанятым непосредственно родителями одной или двух семей (это может быть няня или помощница по хозяйству), а сам уход осуществляется в доме одной из семей.

- Если уход осуществляется только в период с 18.00 по 02.00 следующего дня.

- Если за своими детьми по очереди присматривают друзья и услуга эта бесплатная (отсутствие как денежной оплаты, так и ее эквивалента).

##### Дневной уход за детьми: исключения

- Если уход осуществляется реже шести дней в год и если лицо письменно уведомило СКУУСОУ перед первым использованием помещения в этом качестве.

- Если общий период ухода в любой день не превышает двух часов.

- Если лицо, осуществляющее уход, зарегистрировано в соответствии с частью 2 Закона о стандартах по уходу, 2000 г., и может осуществлять уход за детьми в детских домах.

- Если уход осуществляется за ребенком, находящимся в детском саду семейного типа, в больнице в качестве пациента или в семейном центре постоянного проживания, или если уход осуществляется в рамках деятельности одного из этих учреждений (неважно, осуществляется ли уход непосредственно поставщиком услуг или лицом, нанятым от имени поставщика).

- Если уход осуществляется только в период с 18.00 по 02.00 следующего дня, если он осуществляется в отеле, гостинице или любом подобном заведении, где находится ребенок, а лицо, осуществляющее уход, предоставляет свои услуги одновременно не более чем двум клиентам.

- Если уход осуществляется в школе и связан с процессом обучения (где под «школой» подразумевается школа, субсидируемая государством, в соответствии с разделом 39 Закона об образовании, 2002 г.; независимая школа; или школа, одобренная Правительством Уэльса в соответствии с п. 342 Закона об образовании, 1996 г. (одобрение негосударственных специальных школ)).

- Если воспитатель предоставляет услуги образования или обучения по одному из следующих видов деятельности:

- ✓ спорт,
- ✓ исполнительские виды искусства,
- ✓ прикладное искусство,
- ✓ школьное обучение или помощь при выполнении домашнего задания,
- ✓ религиозное или культурное образование.

Это исключение не касается случаев, когда речь идет о детях старше пяти лет, детях, которые занимаются свыше четырех часов в день, или когда услуги образования и обучения предлагаются в более чем двух названных видах деятельности.

Чтобы узнать, следует ли регистрировать услуги по уходу за детьми, необ-

ходимо получить консультацию СКУУ-СОУ<sup>1</sup>.

### КОНВЕНЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЪЕДИНЕННЫХ НАЦИЙ О ПРАВАХ РЕБЕНКА

В январе 2004 г. Правительство Уэльса приняло на себя обязательства по использованию Конвенции Организации Объединенных Наций о правах ребенка (КПР ООН) в качестве основы своей политики по делам детей и молодежи. В январе 2011 г. с целью обеспечения практической реализации этого принципа Национальная Ассамблея Уэльса одобрила новый закон – Закон о правах детей и молодежи (Уэльс). Закон получил одобрение Ее Величества и вступил в силу в Уэльсе в марте 2011 г.

КПР ООН является международным соглашением по правам человека для детей и содержит права ребенка и обязательства правительств и взрослых по обеспечению этих прав. Статьи КПР ООН охватывают широкий перечень гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав, касающихся всех детей и молодежи с рождения и до 18 лет.

Учитывая, что КПР ООН служит фундаментом правового подхода к политике по делам детей и молодежи Правительства Уэльса, необходимо понять, каким образом настоящий документ способствует выполнению взятых правительством на себя обязательств по реализации прав ребенка в соответствии с КПР ООН.

Все, кто занимаются воспитанием детей, кто работают с детьми и молодежью, играют определенную роль в реализации прав ребенка и в раскрытии его потенциала как человеческой личности. Эти права включают защиту от насилия, жестокого обращения и пренебрежения (статья 19); право участвовать в принятии решений, затрагивающих самого ребенка (статья 12), и право на игры, отдых и культурную деятельность (статья 31). Существует ошибочное мнение, что права иногда вступают в конфликт с благополучием ребенка, но все статьи КПР ООН направлены на обеспечение безопасности ребенка, его воспитания и уважительного к нему отношения.

<sup>1</sup> Подробнее см.: [www.cssiv.org.uk](http://www.cssiv.org.uk)

Основываясь на КПР ООН, Правительство Уэльса разработало «Семь основных целей». Они направлены на то, чтобы дети и молодежь:

- Цель 1:** имели наилучшие стартовые условия в жизни и, по возможности, наилучшие условия для своего дальнейшего роста и развития (статьи 3, 29 и 36);
- Цель 2:** имели доступ к всестороннему образованию, обучению и возможностям получения знаний, включая приобретение важнейших личных и общественных навыков (статьи 23, 28, 29 и 32);
- Цель 3:** отличались, по возможности, наилучшим физическим, умственным, социальным и эмоциональным здоровьем, что подразумевает, в частности, гарантию от жестокого обращения, издевательств и эксплуатации (статьи 6, 18–20, 24, 26–29, 32–35, 37 и 40);
- Цель 4:** имели возможность играть, отдыхать, заниматься спортом и культурной деятельностью (статьи 15, 20, 29 и 31);
- Цель 5:** имели возможность быть услышанными и гарантию уважительного отношения к своей расовой и культурной идентичности (статьи 2, 7, 8, 12–17 и 20);
- Цель 6:** имели безопасный дом и жили в сообществе, где люди следят за физическим и эмоциональным здоровьем друг друга (статьи 19, 20, 25, 27, 32–35);
- Цель 7:** не испытывали проблем в связи с детской бедностью (статьи 6, 26, 27 и 28).

Национальная Ассамблея Уэльса учредила офис комиссара по делам ребенка в Уэльсе в 2001 г. Роль комиссара по делам ребенка состоит в оказании поддержки и защиты прав и благосостояния детей Уэльса, обеспечения того, чтобы их голос был услышан, чтобы они могли оказывать влияние на политику и ее практическую реализацию.

#### НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП

«Начальный этап» – это новый подход к обучению детей в возрасте от трех до семи лет; он опирается на свою

нормативно-правовую базу – «*Основные принципы обучения детей от 3 до 7 лет в Уэльсе*». Упор делается на обучение маленьких детей через практическое применение и предоставление им возможности получать непосредственный опыт во время игр и активного обучения.

«Начальный этап» основан на том принципе, что услуги раннего образования должны закладывать прочный фундамент для дальнейшего обучения посредством соответствующей развивающей учебной программы. Важно, чтобы детские учреждения, особенно те, где находятся дети от трех до семи лет, были знакомы с принципами «Начального этапа» и семью целями «Сфер обучения».

Означенные семь «Сфер обучения» дополняют друг друга и вместе составляют практичную и актуальную учебную программу, развивающую детские навыки. Это:

- личностное и социальное развитие, здоровье и культурное многообразие,
- языковые навыки, грамотность и навыки общения,
- развитие математических способностей,
- знание и понимание мира,
- физическое развитие,
- творческое развитие,
- знание валлийского языка.

«Начальный этап» применяется в государственных и негосударственных учреждениях, финансируемых местными властями в сфере образования.

В дальнейшем будет разработана структурная база, нацеленная на обеспечение прогресса и развития ребенка в ранние годы жизни для детей в возрасте от 0 до трех лет, с учетом потребностей ребенка до того, как он подойдет к «Начальному этапу», и для обеспечения наилучших стартовых условий.

#### РАВЕНСТВО И МНОГООБРАЗИЕ

Стандарт 16 «Утвержденного минимума государственных стандартов» непосредственно посвящен равенству возможностей. Однако обязательства по обеспечению равенства и многообразия, несомненно, должны присутствовать и в других аспектах услуг по уходу за детьми. Лица, обращающиеся за регистрацией, должны продумать, как именно они будут пропагандировать и реали-



зовывать политику в области равенства и многообразия по каждому из восьми разделов УМГС.

### ДРУГИЕ АКТУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРАВИТЕЛЬСТВА УЭЛЬСА

Правительство Уэльса имеет четкую политику относительно качества будущего детей и молодежи Уэльса и программы в разных сферах политики, которые оказывают воздействие на детей и их благополучие. Эти программы включают такие аспекты, как игры и занятия, здоровье и питание детей и младенцев, валлийский язык, эмоциональное здоровье, участие, окружающая среда и решение проблемы детской бедности.

Поставщики услуг по уходу за детьми и открытого доступа к играм помогают реализовывать эти программы.

Стратегия охраны детства и дошкольного образования в Уэльсе отличается от стратегии, которой придерживаются в других частях Великобритании, хотя некоторые их аспекты схожи. Дополнительную информацию по стратегиям, руководству и ресурсам смотрите на веб-сайте Правительства Уэльса: [www.wales.gov.uk/childrenyoungpeople/](http://www.wales.gov.uk/childrenyoungpeople/)

### ДРУГИЕ ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

Дополнительную информацию о контроле и инспектировании смотрите на вебсайте СКУУСОУ: [www.cssiw.org.uk](http://www.cssiw.org.uk)

Совет по детским учреждениям Уэльса несет ответственность за обеспечение и гарантию высоких стандартов всего сектора дошкольного образования и ухода за детьми. Его цель заключается в том, чтобы все сотрудники сектора в Уэльсе обладали необходимыми навыками и квалификацией, чтобы их работа соответствовала самым высоким профессиональным стандартам и чтобы они оказывали высококачественные услуги. Дополнительную информацию смотрите на вебсайте Совета: [www.ccwales.org.uk](http://www.ccwales.org.uk). В Уэльсе имеется ряд организаций, действующих на уровне Уэльса, Англии и Уэльса, а также Великобритании; они поддерживают детских воспитателей и поставщиков услуг по уходу за детьми, защищают их интересы и интересы детей, с которыми они работают.

## УТВЕРЖДЕННЫЙ МИНИМУМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ДЛЯ РЕГУЛИРУЕМОГО УХОДА ЗА ДЕТЬМИ

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ УСЛУГАХ

#### Стандарт 1: Информация

##### Результат:

*Родители обладают всей информацией, необходимой для того, чтобы сделать осознанный выбор услуг по уходу за ребенком.*

Данный стандарт учитывает следующие положения:

Положение 15 – Определение целей и задач.

Зарегистрированное лицо несет ответственность за:

1.1. Предоставление родителям необходимой и точной информации, чтобы они могли сделать осознанный выбор требуемых услуг.

1.2. Составление «Определения целей и задач», которое должно быть представлено в соответствии с правилами; а информация об оказываемых услугах должна предоставляться предполагаемым родителям в устном и письменном виде:

Цели и задачи оказываемой услуги
Число, возраст и пол детей, которым требуется оказание данной услуги
Потребности детей, которые данная услуга должна обеспечить
Часы работы
Персонал
Подробное описание услуги, включая <ul style="list-style-type: none"> <li>• имеющиеся помещения/объекты</li> <li>• предлагаемые услуги</li> <li>• предлагаемые занятия</li> <li>• распорядок дня</li> </ul>
Используемый(е) язык(и)
Сроки и условия
Правила приема
Контактная информация
Рассмотрение жалоб и причин недовольства
Действия при возникновении чрезвычайной ситуации
Детальные меры по пересмотру «Определение целей и задач» и информированию СКУУСОУ об изменении услуг
Информация о содержании домашних животных или других животных в помещении
<b>(Только для воспитателей)</b> Состав собственной семьи Является ли зарегистрированное лицо приемным родителем

**Стандарт 2: Контракт**

**Результат:**

*У родителей имеется письменный контракт с зарегистрированным лицом.*

Стандарт 2 не относится к услугам открытого доступа к играм, хотя некоторые его элементы полезно использовать и для них.

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

2.1. Составление и подписание с родителями письменного контракта, в котором изложены ожидания обеих сторон, касающиеся ухода за ребенком, предлагаемых занятий и делового сотрудничества.

2.2. Письменный контракт должен включать в себя сроки и условия, а также следующую информацию:

Прибытие и убытие	
Болезнь	
Прием лекарств	
Праздничные дни	
Пищевые потребности	
Действия при чрезвычайных обстоятельствах	
Управление поведением и наказание	
Финансовые вопросы и гонорар (при наличии таковых)	
Политика равных возможностей	
Жалобы	

**ПЛАНИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ПРЕДПОЧТЕНИЙ**

**Стандарт 3: Оценка**

**Результат:**

*Все потребности и предпочтения детей определены, и родители знают, как их обеспечить.*

Стандарт 3 не относится к услугам открытого доступа к играм, хотя некоторые его элементы полезно использовать и для них.

Данный стандарт учитывает следующие положения:

Положение 15 – Определение целей и задач

Положение 20 – Охрана и гарантия благополучия

Положение 21 – Обеспечение детей питанием

Положение 22 – Меры по обеспечению безопасности детей

Положение 23 – Управление поведением, дисциплина и ограничения

Положение 24 – Потребности детей в медицинской помощи

Положение 26 – Использование и хранение медикаментов

Положение 29 – Наем персонала

Положение 30 – Соблюдение отчетности

Положение 31 – Предоставление информации

Положение 32 – Жалобы

Положение 37 – Пригодность помещения

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

3.1. Определение потребностей и предпочтений каждого ребенка и возможности их реализации до поступления ребенка и первого посещения.

3.2. Приглашение родителей и детей для ознакомления с услугами по уходу за детьми до первого посещения ребенка для того, чтобы убедиться в правильном определении потребностей.

3.3. Получение от родителей информации о конкретных предпочтениях, потребностях и способностях ребенка, а равно получение любой дополнительной информации, которой те захотят поделиться, чтобы обеспечить наилучший уход своему ребенку.

**Стандарт 4: Удовлетворение индивидуальных потребностей**

**Результат:**

*Индивидуальные потребности каждого ребенка, включая потребности в образовании и потребности, связанные с инвалидностью, продуманы и обеспечены.*

Зарегистрированные лица несут ответственность за следующее:

4.1. Они должны быть в состоянии доказать, что могут удовлетворить выявленные потребности находящихся на их попечении детей.

4.2. Они (или их сотрудники) обладают навыками и опытом, необходимыми для планирования и обеспечения индивидуальных потребностей и предпочтений ребенка.

4.3. Потребности и предпочтения каждого ребенка (включая детей представителей этнических меньшинств) в выборе языка(ов) общения, планируемой системы обучения (например, как в Уэльсе или в Англии) и их общественной, культурной и религиозной практики поняты и обеспечены.

4.4. При выявлении особых потребностей предпринимаются соответствующие действия, а благополучие и развитие ребенка обеспечиваются в партнерстве с родителями и другими заинтересованными сторонами.

4.5. Соблюдаются «Нормы и правила особых потребностей в образовании» (или дополнительных потребностей в образовании) Уэльса. В соответствующих случаях конкретные потребности ребенка предусматривают наличия необходимого оборудования.

4.6. При наличии группы необходимо иметь письменное изложение программных принципов, соответствующее текущему законодательству и рекомендациям по особым потребностям. Оно должно охватывать как особые потребности в образовании, так и потребности детей-инвалидов и должно быть доступно родителям.

4.7. Для обеспечения потребностей отдельных детей, посещающих занятия и имеющих особые или дополнительные потребности, необходимо организовать присутствие соответствующего персонала.

4.8. Физическая среда, насколько это представляется разумным, должна удовлетворять требованиям детей-инвалидов.

4.9. Дети-инвалиды и дети с особыми потребностями в образовании имеют возможность, наряду со своими сверстниками, посещать учреждения, заниматься и играть с целью улучшения их здоровья и развития.

4.10. Необходимо расспросить родителей обо всех особых услугах и оборудовании для их детей. Если возникнет необходимость консультации специалиста, об этом извещают родителей, чтобы они могли предпринять соответствующие шаги и получить консультацию или лечение.

4.11. В случае оказания ребенку услуг, связанных с интимно-личной сферой (помощь в отправлении естественных нужд, при мытье и т.п.), необходимо гарантировать право такого ребенка на неприкосновенность его частной жизни.

#### Стандарт 5: Отчетность

##### Результат:

*Родители и СКУУСОУ имеют соответствующий доступ ко всем отчетам, подготовленным зарегистрированным*

*лицом, чем обеспечивается отлаженная работа учреждения.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за то, чтобы:

5.1. Отчеты составлялись в соответствии с требованиями положения 30, форма 3, Положения о воспитании детей и дневном уходе (Уэльс), 2010 г.:

Отчеты касательно конкретного ребенка должны составляться и храниться в учреждении в течение всего времени, пока он там находится	
Имя, адрес и номер телефона следующих лиц: <ul style="list-style-type: none"> <li>• зарегистрированного лица,</li> <li>• ответственного лица, если таковое имеется,</li> <li>• любого другого лица, проживающего, работающего или служащего в учреждении, которое осуществляет уход за детьми,</li> <li>• любого другого лица, регулярно вступающего в неконтролируемый контакт с детьми в учреждении</li> </ul>	
Имя, адрес, дата рождения и пол каждого ребенка в учреждении	
Ежедневная запись имен находящихся в учреждении детей, часы их пребывания и имена лиц, осуществляющих уход	Необязательно при оказании услуг открытого доступа к играм
Имя, адрес и номер телефона родителя каждого ребенка	
Все особые пищевые потребности или аллергические реакции каждого ребенка	Услуги открытого доступа к играм не являются здесь обязательными, хотя использовать некоторые элементы желательно
Имя и адрес зарегистрированного врача-терапевта, за которым закреплен каждый ребенок	
Записи обо всех несчастных случаях, серьезных заболеваниях и других значительных событиях, произошедших на территории учреждения и сказавшихся на здоровье детей	
Записи обо всех лекарственных препаратах, которые получил тот или иной ребенок, находящийся в учреждении, включая дату и обстоятельства приема препарата, кто дал лекарство ребенку, включая медицинские препараты, которые ребенок может принимать сам, а также включая запись о согласии родителя	
Положение о подлежащих соблюдению процедурах при пожаре или несчастном случае	
Положение о подлежащих соблюдению процедурах при поступлении жалобы от родителя на услуги, оказываемые зарегистрированным лицом	
Положение о мерах по защите детей, включая меры по их защите от жестокого обращения или пренебрежения, а также процедуры на случай обвинения в жестоком обращении или пренебрежении	
Положение о подлежащих соблюдению процедурах на случай пропажи ребенка или если никто за ним не пришел	
Имя, адрес и номер телефона всех членов комитета или административного совета, если заявителем не является корпорация	

5.2. Отчеты могут также включать другую информацию, например, номера мобильных телефонов и адреса электронной почты или подробную информацию о других родителях или воспитателях конкретного ребенка, помимо сведений, требуемых Положениями.

5.3. Отчеты о каждом ребенке предоставляются родителям, за исключением случаев, когда это подвергает риску благополучие ребенка.

5.4. Отчеты о каждом ребенке должны храниться, по меньшей мере, в течение трех лет после последнего посещения ребенка. Условия страхования зарегистрированного лица могут потребовать более длительного хранения записей.

5.5. Отчеты о каждом ребенке находятся под защитой закона и конфиденциальны и должны всегда предоставляться инспекторам SKUUSOU по их просьбе.

5.6. Родителя или другого взрослого, забирающего ребенка, просят подписать отчет о любых происшествиях для подтверждения записи.

5.7. Копия отчета о последней проверке SKUUSOU или, если применимо, Инспекции в сфере образования сохраняется вместе с соответствующими планами действий. Эти документы доступны родителям.

### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ АКТИВНОГО УЧАСТИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ УСЛУГ В РАБОТЕ ПОСТАВЩИКОВ УСЛУГ, СОДЕЙСТВИЕ ВЫБОРУ ОБРАЗА ЖИЗНИ**

Этот стандарт учитывает следующие положения:

Положение 16 – Оценка качества ухода  
 Положение 20 – Охрана и гарантия благополучия

Положение 27 – Персонал  
 Положение 32 – Жалобы  
 Положение 37 – Пригодность помещения

#### **Стандарт 6: Сотрудничество с родителями**

##### **Результат:**

*Родители принимают активное участие и информированы о занятиях, достижениях и успехах своих детей.*

Зарегистрированные лица несут ответственность за следующие действия:

6.1. Чтобы удовлетворить потребности детей – как индивидуальные, так и груп-

повые, – они и их сотрудники работают в партнерстве с родителями.

6.2. Признается, что главную ответственность и основные решения за детей несут родители; эта главенствующая роль родителей в воспитании детей уважается.

6.3. Родители полностью информированы о распорядке дня и практике ухода за детьми.

6.4. Политика и процедуры доступны всем родителям.

6.5. В учреждении дневного ухода родителям предоставляется информация об их роли, включая возможность участия родителей в работе административного комитета или в качестве волонтеров. Все волонтеры и члены совета получают полную информацию и рекомендации относительно своей роли и ответственности.

6.6. Политика относительно частной жизни и конфиденциальности должна быть доступна. Любые информационные запросы от третьих лиц будут обсуждаться с родителями, и информация будет выдаваться только с их согласия. Исключение может быть сделано только в том случае, если поступит требование сообщить о вероятном наличии угрозы здоровью или безопасности ребенка, например, если речь идет о защите ребенка.

6.7. Если ребенок подпадает под определение нуждающегося (раздел 17 Закона о детях, 1989 г.), зарегистрированное лицо, с разрешения родителей, передает необходимую информацию соответствующим агентствам.

6.8. Родителей подробно информируют о достижениях их ребенка в течение дня, включая все значительные события или изменения в поведении.

6.9. Ведутся подробные записи о каждом ребенке и его успехах. Родители имеют доступ ко всем письменным отчетам об их детях (за исключением п. 6.10 УМГС ниже).

6.10. Родители регулярно получают информацию о проведенных занятиях, отраженную, например, на стендах, фотографиях или в виде детских поделок.

6.11. Детей освобождают от пребывания в учреждении и передают только тем лицам, которые были указаны родителями.

6.12. При уходе за детьми младше двух лет родители и ответственный сотрудник придерживаются системы ежедневного

обмена информацией. Сюда входит информация об изменениях потребностей ребенка в сфере развития и изменении режима дня.

Стандарты 6.8–6.12 не относятся к услугам открытого доступа к играм.

### Стандарт 7: Возможности для обучения и игр

#### Результат:

*Дети получают самый разнообразный опыт, включая самостоятельные игры по своему выбору и без наставника, которые способствуют их эмоциональному, физическому, социальному, языковому и творческому развитию.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

7.1. Индивидуальные потребности ребенка обеспечены; его благополучие гарантировано планированием и предоставлением возможностей для игр и занятий с целью обеспечения его эмоционального, физического, социального, творческого, языкового и интеллектуального развития.

7.2. Используемые ресурсы и игровые возможности, непосредственный опыт и проводимые занятия способствуют развитию ребенка и основываются на его природном любопытстве.

7.3. Дети имеют возможности активного времяпровождения, как внутри, так и за пределами помещения, а также имеют время для отдыха.

7.4. Дети имеют возможности для игр и обучения на свежем воздухе.

7.5. Среда учреждения помогает детям обретать уверенность, независимость и повышать свою самооценку, уважать других и учиться понимать, что такое «хорошо» и что такое «плохо».

7.6. Между детьми и их родителями выстраиваются позитивные отношения, способствующие правильному пониманию индивидуальных потребностей и домашних обстоятельств.

7.7. Оказание услуг осуществляется в соответствии с Государственными стандартами участия детей и молодежи<sup>2</sup>:

- взрослые, присматривающие за детьми, прислушиваются к детям и ценят их мнение, беседуют с ними о том, чем занимаются дети, и активно поощряют их полнее раскрывать свой потенциал;

- рассматриваются возможности для привлечения детей к принятию решений, оценке и планированию на самых разных уровнях.

7.8. Следует так организовать ресурсы, чтобы они были легко доступны детям и чтобы персонал поддерживал детские игры и обучение.

7.9. Поведение детей наблюдается и регистрируется для того, чтобы планировать дальнейшие шаги в процессе детских игр, обучения и развития.

7.10. Принципы «Начального этапа»<sup>3</sup> для детей от трех до семи лет и его семь «Сфер обучения» признаются важными и применяются в зависимости от возраста ребенка, его способностей и этапа развития.

7.11. При осуществлении ухода за детьми младше двух лет:

- дети часто взаимодействуют с одним и тем же взрослым в течение дня;
- занятия с грудными детьми четко распланированы;
- кормить и переодевать детей младше двух лет должен приставленный к ним сотрудник или один и тот же взрослый.

Стандарты 7.9–7.11 не касаются услуг открытого доступа к играм и внешкольным услугам, хотя некоторые элементы использовать желательно.

### КАЧЕСТВО УХОДА

Этот стандарт учитывает следующие положения:

Положение 20 – Охрана и гарантия благополучия

Положение 21 – Обеспечение детей питанием

Положение 23 – Управление поведением, дисциплина и ограничения

Положение 24 – Потребности детей в медицинской помощи

Положение 25 – Угрозы и безопасность

Положение 26 – Использование и хранение медикаментов

Положение 27 – Персонал

Положение 29 – Наем персонала

Положение 30 – Соблюдение отчетности

Положение 31 – Предоставление информации

Положение 37 – Пригодность помещения

<sup>2</sup> <http://wales.gov.uk/topics/childreynyoungpeople/publications/participationstandards/?lang=en>

<sup>3</sup> <http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/earlyyearshome/foundationphase/?lang=en>

**Стандарт 8: Воспитание и здоровье**  
**Результат:**

*Дети чувствуют себя в безопасности, они довольны, им хорошо со своими воспитателями там, где они находятся; их права соблюдаются.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

8.1. Персонал ознакомлен с Конвенцией ООН по правам ребенка, знает, как пользоваться ею в работе и при взаимодействии с детьми.

8.2. Политика учреждения и осуществляемый уход способствуют созданию теплых отношений, безопасности, высокой самооценке, независимости и уверенности детей в чуткости и отзывчивости взрослых.

8.3. Общение носит позитивный и стимулирующий характер, к детям прислушиваются. Присутствует визуальный контакт, и общение в целом происходит на уровне ребенка.

8.4. В учреждении детям помогают выработать уверенность в себе и повысить самооценку.

8.5. Посещение учреждения сводит к минимуму тревогу и беспокойство от расставания с родителями или опекунами.

8.6. Грудные и совсем маленькие дети находятся с постоянным воспитателем или несколькими постоянными воспитателями.

**Стандарт 9: Поведение****Результат:**

*Управление поведением ребенка осуществляется с уважением его прав и направлено на его благополучие и развитие.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

9.1. Взрослые, осуществляющие уход за детьми, в состоянии справляться с самым разным поведением ребенка такими методами, которые направлены на его благополучие и развитие и соблюдают его права в соответствии с КПП ООН (например, со статьей 19), и признают, что причиной «плохого» поведения может являться сложный комплекс факторов.

9.2. Прописана и реализуется политика управления поведением, включающая отдельные положения и определяющая методы управления поведением

ребенка. Она обсуждается с родителями, полностью признается и соблюдается персоналом. Политика регулярно пересматривается, и SKUUCOY уведомляется о результатах пересмотра в течение 28 дней после его завершения.

9.3. Управление поведением является последовательным и адаптированным к возрасту ребенка, с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его уровня восприятия и зрелости.

9.4. Применяется позитивный подход к управлению поведением, который включает похвалу и поощрение. Неприемлемое поведение, включая агрессивное (буллинг), контролируется и вызывает ответные меры.

9.5. Взрослые, осуществляющие уход и организацию игр, проявляют бдительность при проявлении агрессии и просят детей рассказывать о том, что их беспокоит.

9.6. Физические наказания или угрозы физического наказания никогда не применяются.

9.7. Детей никогда не трясут, не шлепают, не унижают, на них не кричат, их не запугивают и не стыдят.

9.8. Взрослые не используют никакие формы физического вмешательства, например, удерживание или захват, если только это не вызвано необходимостью предотвратить нанесение увечий ребенку, другим детям или взрослому или же серьезного вреда имуществу. Все происшествия фиксируются, и родители извещаются о них в тот же день.

9.9. Всегда четко известно, кто именно в учреждении несет ответственность за вопросы, связанные с управлением поведением. Эти люди обладают навыками, чтобы поддержать любого сотрудника, и имеют доступ к помощи экспертов, если обычные методы по отношению к конкретному ребенку оказываются неэффективными.

**Стандарт 10: Медицинский уход****Результат:**

*Потребности ребенка в медицинском уходе идентифицируются и обеспечиваются должным образом; избранный подход идет на пользу детскому здоровью.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

10.1. Предпринимаются меры для обеспечения хорошего здоровья детей; пред-

принимаются активные действия по предотвращению инфекций; в случае болезни принимаются надлежащие меры.

10.2. Помещение и оборудование содержатся в чистоте и отвечают требованиям гигиены.

10.3. Детей поощряют ознакомиться с правилами личной гигиены и соблюдать их в течение дня.

10.4. Родители знают, что должны информировать зарегистрированное лицо или службу дневного ухода о потребностях, вызванных состоянием здоровья их ребенка; после консультации с родителями ребенка эти потребности должны быть обеспечены и все необходимые действия предприняты.

10.5. В случае если необходимо получить срочную медицинскую консультацию или лечение, нужно заблаговременно получить письменное разрешение родителей.

10.6. Нельзя принимать ребенка, который выглядит больным. Если ребенок заболел во время своего пребывания в учреждении дневного ухода или во время игр, необходимо принять меры против возможного распространения инфекции и как можно скорее уведомить родителей.

10.7. Если одному из детей или другому человеку в учреждении (например, сотруднику или члену семьи) поставлен диагноз опасного инфекционного заболевания (например, ветрянка или стрептодермия), следует уведомить других родителей, соблюдая при этом соответствующую конфиденциальность.

10.8. Персонал ознакомлен и понимает важность соблюдения правил гигиены для предотвращения распространения инфекции. Персонал информируют и держат в курсе полезных гигиенических процедур.

10.9. Любые содержащиеся в учреждении животные не должны представлять опасности для детей и не представляют угрозу для детского здоровья.

10.10. Песочницы предохраняются от загрязнения, и песок в них чистый.

10.11. Лица, ответственные за приготовление и раздачу пищи, ознакомлены с положениями о безопасности пищевых продуктов и гигиене и соблюдают их.

10.12. В учреждении имеется аптечка первой помощи, отвечающая требова-

ниям Положений; ее содержимое часто проверяется и, по необходимости, пополняется. По возможности за нее должен отвечать специально назначенный человек. Аптечка первой помощи должна быть доступна персоналу, но не доступна для детей.

10.13. В несемейных условиях услуги, оказываемые персоналом, должны соответствовать положениям Закона о здоровье и безопасности (первой помощи), 1981 г.

10.14. В любых условиях, по крайней мере, один человек, осуществляющий уход за детьми, должен иметь квалификацию по оказанию первой помощи младенцам и маленьким детям. Соотношение обученных лиц и детей не должно быть меньше 1:10. Лица, осуществляющие уход за детьми, должны пройти обучение оказанию первой помощи и должны иметь сертификаты по оказанию первой помощи младенцам и маленьким детям. Все сертификаты по оказанию первой помощи должны регулярно обновляться.

10.15. Детские воспитатели должны пройти обучение оказанию первой помощи младенцам и маленьким детям. Все сертификаты по оказанию первой помощи должны регулярно обновляться.

10.16. Если учреждение осуществляет уход за грудными детьми и детьми, нуждающимися в пеленании, необходимо наличие правил пеленания, с которыми сотрудники должны быть ознакомлены. Эти правила должны включать вопросы гигиены и соблюдения мер безопасности.

10.17. В присутствии детей, за которыми осуществляется уход, а также в помещении учреждения дневного ухода не допускается курение.

#### **Стандарт 11: Лекарства**

##### **Результат:**

*Безопасность детей обеспечивается правилами и процедурами приема лекарств, и дети получают необходимые им препараты.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

11.1. Если ребенку дают лекарство, на это получено письменное согласие родителя, с учетом возможных побочных эффектов данного препарата.

11.2. Родитель дает свое письменное разрешение до первого приема лекарств.

11.3. Лекарство должно храниться в оригинальной упаковке, с четкой маркировкой и именем ребенка и должно быть недоступно для детей.

11.4. Ведется письменный учет всех принятых детьми лекарств, а родители ставят подпись в журнале регистрации, подтверждая прием.

11.5. Существуют четкие правила, понимаемые и соблюдаемые всем персоналом и обсуждаемые с родителями, относительно хранения и приема лекарств. Эти правила соответствуют условиям страхования зарегистрированного лица.

11.6. Рецептурные препараты даются детям, только если они прописаны ребенку врачом. Все лекарства, получаемые учреждением, должны соответствовать сроку годности.

11.7. Необходимо расспросить человека, который приводит ребенка, когда ребенок в последний раз принимал лекарство.

11.8. Если прием рецептурных препаратов требует технических или медицинских знаний, квалифицированный медработник должен провести индивидуальное обучение. Обучение должно четко соответствовать потребностям конкретного ребенка.

### **Стандарт 12: Еда и питье**

#### **Результат:**

*Дети регулярно получают еду и питье в количестве, соответствующем их потребностям.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

12.1. У родителей получают и затем фиксируют информацию об индивидуальных пищевых потребностях ребенка, включая культурные и религиозные требования, лечебные диеты для детей с аллергией на пищевые продукты, и все эти потребности удовлетворяются.

12.2. Во время как регулярных приемов пищи (завтрак, обед, ужин и т.п.), так и нерегулярных детям предоставляется еда, приготовленная в соответствии с правилами пищевой безопасности, сбалансированная по пищевым элементам, хорошего качества и в достаточном количестве, в соответствии с рекомендациями Руководства по питанию и здоровью учреждений дошкольного образо-

вания и ухода за детьми Правительства Уэльса, 2009 г.<sup>4</sup>.

12.3. Детям постоянно доступна свежая питьевая вода.

12.4. Дети в учреждениях дневного ухода, остающиеся с воспитателем на целый день, помимо еды для перекусов и питья получают сбалансированный обед и полдник (а также, по необходимости, и завтрак). Еда и питье являются разнообразными и питательными и отвечают религиозным, культурным и диетическим требованиям каждого ребенка. Дети, проводящие в учреждении часть дня, получают готовую еду, еду для перекуса и питье в зависимости от продолжительности пребывания.

12.5. Вся еда во всех учреждениях должна быть питательной и соответствовать диетическим и религиозным требованиям.

12.6. Вся еда хранится в условиях, исключающих возможность утраты ею пищевых качеств. Если родители дают детям с собой еду, сотрудники учреждения должны проинформировать родителей, какие продукты могут храниться в учреждении так, чтобы не испортиться.

12.7. Соблюдаются требования Агентства по пищевым стандартам и качеству окружающей среды.

12.8. В учреждениях с установленным временем обеда и перекуса еда подается с учетом предоставления детям возможности дружеского общения, с использованием столов, сервировки и соответствующей посуды и столовых приборов.

12.9. Если речь идет об уходе за детьми младше двух лет:

- кормление и пеленание проводятся в соответствии с индивидуальными потребностями ребенка, а не по расписанию;

- матерям, продолжающим грудное вскармливание, предоставляется такая возможность, например, возможность безопасного хранения сцеженного молока или кормления ребенка в течение рабочего дня. В исключительных обстоятельствах, когда для этого нет постоянных условий, можно, по необходимости, временно их создать;

- при кормлении грудного ребенка из бутылочки ребенка держат на руках

<sup>4</sup> <http://wales.gov.uk/topics/health/improvement/index/guidelines/?lang=en>



один и тот же воспитатель или работник;

- для приготовления питания грудных младенцев в учреждении имеются специальные условия с доступом к питьевой воде;
- имеются условия для стерилизации сосок и предметов кормления грудных младенцев;
- кормление грудных детей фиксируется, и записи передаются родителям.

## ПЕРСОНАЛ

Этот стандарт учитывает следующие положения:

Положение 6 – Зарегистрированное лицо: допуск к оказанию услуг

Положение 9 – Зарегистрированное лицо: общие требования

Положение 27 – Персонал

Положение 28 – Пригодность сотрудников

Положение 29 – Наем персонала

## ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

**Стандарт 13 (child minding – CM): Допуск к оказанию услуг**

Смотрите отдельный стандарт 13 (day care – DC) для лиц, обеспечивающих дневной уход.

### Результат:

*Потребности детей полностью обеспечиваются теми, кто за ними присматривает.*

13.1 (CM). Воспитатель и любой нанятый им помощник допущены к уходу за детьми в возрасте до восьми лет и имеют соответствующие навыки, опыт и квалификацию для обеспечения потребностей ребенка.

13.2 (CM). Воспитатель успешно прошел надлежащий предрегистрационный курс, входящий в текущий перечень Совета по детским учреждениям «Признанная квалификация работников дошкольного образования и воспитания Уэльса» (или любой другой заменяющий его перечень), и достиг, по меньшей мере, 18-летнего возраста.

13.3 (CM). Воспитатель, помощник и другие лица, достигшие возраста 16 лет и старше (включая волонтеров), которые работают или иначе присутствуют на территории учреждения и имеют или могут иметь регулярный контакт с детьми, должны пройти проверку в соответствии с определенными положениями,

включая проверку Бюро криминального учета (БКУ). Все проверки должны завершиться до того, как воспитатель и любой из его помощников будут допущены к работе с детьми.

13.4 (CM). Воспитатель уведомляет СКУУСОУ о своем намерении нанять помощников для присмотра за детьми.

13.5 (CM). Воспитатель руководит работой всех своих помощников и отвечает за нее. Воспитатель должен быть уверен, что его помощник компетентен во всех сферах своей деятельности. Воспитатель регистрирует все сведения, касающиеся его помощников, включая их полное имя и информацию о найме на работу, обучении и квалификации.

13.6 (CM). Перед тем как приступить к воспитанию детей, воспитатель прошел необходимый курс оказания первой помощи, включающий в себя оказание первой помощи младенцам и маленьким детям. Он имеет действующий сертификат по оказанию первой помощи.

13.7 (CM). Следующая информация должна обновляться ежедневно:

- имя и адрес помощников (при их наличии);
- имена присутствующих или тех, кто должен присутствовать в доме, когда там работает воспитатель.

## ДЛЯ ЛИЦ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ДНЕВНОЙ УХОД

**Стандарт 13 (DC): Допуск к оказанию услуг**

### Результат:

*Потребности ребенка полностью обеспечиваются лицами, осуществляющими дневной уход. Смотрите отдельный стандарт 13 (CM) для воспитателей.*

Зарегистрированные лица несут ответственность за следующие действия:

13.1 (DC). Они в состоянии доказать свою профпригодность, а равно профпригодность любого другого лица, обеспечивающего дневной уход за детьми в возрасте до восьми лет, или лица, имеющего или могущего иметь в будущем неконтролируемый контакт с детьми.

13.2 (DC). Предоставление всей информации, запрашиваемой СКУУСОУ, для установления их пригодности, а также профпригодности любого сотрудника или иного лица в возрасте 16 лет и старше, которое проживает, работает (включая волонтеров) или иначе при-

существует на территории учреждения и имеет или может иметь в будущем регулярный контакт с детьми. Проверка на профпригодность проводится в соответствии с определенными положениями и включает проверку со стороны Бюро криминального учета (БКУ). Все положенные проверки должны быть проведены до того, как эти лица приступят к работе с детьми или будут иметь с ними неконтролируемый контакт.

13.3 (DC). До своего назначения, ответственное лицо (менеджер) должно иметь по крайней мере двухлетний опыт работы в дошкольном учреждении.

13.4 (DC). Все сотрудники имеют надлежащий опыт, квалификацию и способность выполнять свою работу.

13.5 (DC). Все сотрудники обладают умственными и физическими способностями для работы с детьми.

13.6 (DC). Ответственное лицо имеет по меньшей мере трехлетнюю квалификацию, признанную Советом по детским учреждениям в перечне «Признанная квалификация работников дошкольного образования и воспитания Уэльса» или «Комплексная квалификационная структура активных навыков работы» (или в любом другом заменяющем его перечне), в зависимости от соответствия должности.

13.7 (DC). (а) По меньшей мере 50 % персонала, не относящегося к менеджменту, имеют квалификацию хотя бы второго уровня в соответствии с действующим перечнем Совета по детским учреждениям «Признанная квалификация работников дошкольного образования и воспитания Уэльса» или «Комплексная квалификационная структура активных навыков работы» (или любым другим заменяющим их перечнем) в соответствии с должностью. По меньшей мере половина их имеют квалификацию третьего уровня.

13.7 (DC). (б) Для учреждений, работающих полный день, по меньшей мере 80 % персонала, не относящегося к менеджменту, имеют второй уровень в соответствии с действующим перечнем Совета по детским учреждениям «Признанная квалификация работников дошкольного образования и воспитания

Уэльса» или «Комплексная квалификационная структура активных навыков работы» (или любым другим заменяющим их перечнем) в соответствии с должностью. По меньшей мере половина их имеют квалификацию третьего уровня.

13.8 (DC). Все стажеры работают под постоянным наблюдением.

13.9 (DC). В первую неделю работы все сотрудники проходят курс вводного обучения, включающий правила и процедуры, касающиеся здоровья, безопасности и охраны ребенка.

13.10 (DC). Регулярные потребности персонала в обучении удовлетворяются и обеспечиваются на постоянной основе.

13.11 (DC). Все оплачиваемые сотрудники работают под руководством наставника, в задачи которого входит заставлять их задумываться о качестве своей работы и поощрять поднимать любые вопросы, касающиеся обеспечения гарантий. Раз в год оплачиваемые сотрудники получают формальную оценку качества своей работы<sup>5</sup>.

13.12 (DC). В учреждениях, осуществляющих уход за детьми младше двух лет:

- Персонал, обеспечивающий уход за грудными детьми, обладает необходимой компетенцией.
- По меньшей мере, 50 % персонала, обеспечивающего уход за грудными детьми, прошли обучение в этой конкретной области.
- Лицо, ответственное за помещение для грудных детей, имеет, по меньшей мере, двухлетний опыт работы с детьми в возрасте до двух лет.
- Организация персонала сводит к минимуму число воспитателей на одного ребенка (см. стандарт 8.6).

## РУКОВОДСТВО И УПРАВЛЕНИЕ УСЛУГАМИ

Стандарты данного раздела учитывают следующие положения:

Положение 6 – Зарегистрированное лицо: допуск к оказанию услуг

Положение 9 – Зарегистрированное лицо: общие требования

Положение 15 – Определение целей и задач

<sup>5</sup> Дальнейшую информацию о найме, управлении и руководстве персоналом см. на вебсайте Совета по детским учреждениям: <http://www.ccwales.org.uk/development-and-innovation/early-years-and-childcare-workforce/information-employers/guides-employers-early-years>

Положение 16 – Оценка качества ухода  
 Положение 17 – Оценка услуг  
 Положение 18 – Уведомление о соответствии

Положение 20 – Охрана и гарантия благополучия

Положение 27 – Персонал

Положение 28 – Пригодность сотрудников

Положение 32 – Жалобы

Положение 33 – Разбор жалоб

#### **Стандарт 14: Организация**

##### **Результат:**

*Родители и дети получают пользу от хорошо организованных и спланированных услуг.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

14.1. Разрабатывается и периодически пересматривается оперативный план. Родители могут с ним ознакомиться. Цель этого плана в том, чтобы обеспечить хорошее планирование и организацию услуг, что позволит осуществлять максимально гибкую их реализацию, в соответствии с имеющимися ресурсами и потребностями детей и их семей. Содержание плана варьируется в зависимости от вида услуг, но может включать в себя:

- детали организационной структуры,
- линию руководства,
- подробное описание учреждения и его помещений, а также того, как они используются,
- планы обучения,
- информацию о развитии услуг,
- планы действий.

14.2. Персонал набирается в соответствии с требованиями по обеспечению безопасности, здоровья и развития детей.

14.3. В отсутствие ответственного лица его обязанности выполняются его назначенным заместителем. К воспитателям это положение не относится.

14.4. Дети младше двух лет находятся в группах, число детей в которых не превышает 12. В других случаях размер группы не превышает 26 детей. В учреждении может быть больше одной группы. В то время как ключевые группы с постоянным персоналом – это норма, перемещение детей и персонала между группами в течение дня также поощряется, если оно запланировано с целью обогащения детей опытом.

14.5. Каждый ребенок определяется к одному сотруднику, который является для него основным. Этот основной сотрудник и несет главную ответственность за благополучие детей в течение дня и следит за тем, чтобы родители получали информацию о своих детях.

14.6. У детей есть возможность общаться с взрослыми, которые за ними смотрят. Персонал активно стремится выстроить хорошие отношения с детьми и старается сделать так, чтобы небольшие группы детей могли общаться и играть друг с другом.

#### **Стандарт 15: Число сотрудников в отношении к числу детей**

Стандарты 15.3–15.6 не относятся к воспитателям.

##### **Результат:**

*Дети извлекают пользу из правильного соотношения «взрослые : дети», которое соответствует рекомендуемым нормам.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

15.1. Соблюдается требуемое соотношение «взрослые : дети».

15.2. Уход за детьми в возрасте от 8 до 14 лет не препятствует уходу за детьми младше 8 лет.

15.3. На дежурстве всегда имеются как минимум два сотрудника.

15.4. Во время прогулок присутствует необходимое число сотрудников, и, в зависимости от обстоятельств, их число может быть увеличено. Сотрудники, ответственные за прогулки, должны иметь квалификацию третьего уровня.

15.5. Необходимо продумать дополнительные меры на случай чрезвычайных обстоятельств или непредвиденного отсутствия персонала. В наличии должно быть достаточно квалифицированных сотрудников и волонтеров, которые могли бы замещать отсутствующий персонал во время отпусков, праздников, обучения, болезни и встреч с родителями.

15.6. Соотношение взрослых и детей соответствует времени, которое персонал проводит непосредственно с детьми. Для выполнения работы, связанной с управлением, приготовлением обеда или закусок, решением бытовых проблем, поддержанием чистоты помещения или оборудования, могут понадобиться дополнительный персонал и административные ресурсы, если эти

обязанности вынуждают сотрудника временно прервать уход за детьми.

15.7. Максимальное число детей у одного воспитателя следующее:

- шесть детей в возрасте до восьми лет,
- из этих шести детей не более трех могут быть младше пяти лет,
- из этих трех обычно не более двух могут быть младше 18 месяцев, хотя для родных братьев или сестер могут быть сделаны исключения.

15.8. Если у воспитателя есть помощник, для дополнительных детей действует такое же отношение числа взрослых к числу детей. Однако возможность нанять зарегистрированного помощника зависит от размеров отведенного детям помещения.

15.9. В плане учета норм числа детей у одного воспитателя дети в возрасте от 3 до 5 лет, посещающие полный курс обучения, могут быть учтены по категории детей старше пяти лет. В соответствии со стандартом 15.7 ни при каких обстоятельствах воспитатель не может одновременно иметь под своим присмотром более шести детей в возрасте до восьми лет.

15.10. Это соотношение включает собственных детей воспитателя, а также всех остальных, за кого он несет ответственность и кто находится в помещении.

15.11. Студенты, находящиеся на трехмесячной практике, не учитываются при подсчете соотношения «взрослые : дети».

15.12. При дневном уходе минимальное соотношение персонала является следующим:

- один взрослый на трех детей в возрасте до двух лет,
- один взрослый на четырех детей в возрасте двух лет,
- один взрослый на восемь детей в возрасте от 3 до 7 лет.

Эти цифры включают всех детей персонала или волонтеров и относятся к любым действиям, в том числе к сопровождению или перевозке детей. При определении нормы соотношения персонала следует принимать во внимание регулярно работающих волонтеров.

15.13. В учреждении дневного ухода, работающем полный день и зарегистрированном на 20 и более детей, расчет соотношения «взрослый : ребенок» не должен учитывать менеджера. Если учреждение рассчитано на меньшее чис-

ло детей, то стандарты не предполагают, что менеджер будет заниматься только управлением, поэтому в таких случаях менеджера можно включать в расчет соотношения «взрослые : дети».

15.14. При оказании услуг открытого доступа к играм минимальное соотношение должно составлять 1:13 для детей в возрасте от 5 до 7 лет. Дети младше пяти лет обычно не посещают площадки, где имеется открытый доступ к играм. Если программа доступа реализуется в общественном парке, может потребоваться большее число взрослых.

15.15. Если игры проводятся в закрытом помещении, зарегистрированное лицо должно продумать систему, позволяющую ему установить, кто из детей находится в помещении.

15.16. Учреждение дневного ухода (включая услуги открытого доступа к играм), предлагающее специализированные услуги, соблюдает имеющиеся в письменном виде установленные процедуры по каждой специализированной программе. Эти установленные процедуры должны:

- соответствовать месту и уровню проводимых занятий,
- определять компетенцию, квалификацию и/или опыт персонала, несущего разный уровень ответственности,
- соответствовать «Оперативному руководству по здоровью и безопасности», и, по мере необходимости, «Руководству по консультативному совету площадки», если таковые имеются, а также «Руководству Национального органа управления», в применимой его части, в том, что касается соответствия безопасному осуществлению функционирования площадки в запланированном объеме.

15.17. Все сотрудники, несущие административную ответственность, обладают компетенцией, квалификацией и опытом, требуемым для выполнения своих обязанностей. В некоторых случаях может понадобиться предъявление действующей лицензии.

15.18. Если характер оказываемых дневных услуг требует разного количества персонала (например, в яслях или других учреждениях подобного типа), в учреждении должно быть достаточно сотрудников, которые обеспечивают безопасность любого постоянно меняющегося числа детей и помогают де-

тям освоиться. При расчете количества персонала разрешается учитывать волонтеров и стажеров, но только тех, кто участвует в работе данного учреждения по уходу за детьми регулярно.

#### **Стандарт 16: Равные возможности**

##### **Результат:**

*Ко всем детям относятся с равным уважением и заботой.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

16.1. Учреждение поддерживает политику равных возможностей и выступает против дискриминации.

16.2. Политика равных возможностей учреждения соответствует текущему законодательству и руководству и регулярно пересматривается. Все сотрудники и волонтеры разделяют и осуществляют эту политику, с которой ознакомлены и родители.

16.3. Ко всем детям и взрослым относятся одинаково, и зарегистрированное лицо соблюдает соответствующее законодательство по борьбе с дискриминацией и рекомендуемые нормы во всех областях, включая прием на работу, обучение, посещение учреждения дневного ухода и доступ к ресурсам, занятия и услуги.

#### **Стандарт 17: Финансовые процедуры**

##### **Результат:**

*Дети и их родители защищены зарегистрированным лицом, которое использует надежные финансовые процедуры.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

17.1. Использование надежных финансовых процедур.

17.2. Наличие соответствующего страхования гражданской ответственности и страхования транспортных средств в случае их использования.

17.3. Предоставление, по требованию СКУУСОУ, отчетов по всем финансовым операциям, относящимся к осуществлению дневного ухода за конкретными детьми.

#### **Стандарт 18: Гарантия качества**

##### **Результат:**

*Дети и их родители получают пользу от качественных услуг, которые эффективно контролируются.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

18.1. Имеется эффективная система гарантирования качества и мониторинга качества услуг. Этот процесс учитывает мнение детей и родителей, что помогает оценить успехи в работе, направленной на удовлетворение детских потребностей.

18.2. Проводится постоянный мониторинг качества оказываемых услуг, в соответствии с требованиями Положений (Положений о воспитании детей и дневном уходе (Уэльс), 2010 г., положения 16 – Оценка качества ухода).

18.3. Принимаются во внимание советы и рекомендации СКУУСОУ и любых других связанных с ним профессиональных органов.

### **ЖАЛОБЫ, ЗАЩИТА И УВЕДОМЛЕНИЕ О ВАЖНЫХ СОБЫТИЯХ**

Стандарты этого раздела учитывают следующие положения:

Положение 10 – Уведомление о правонарушениях

Положение 11 – Смерть зарегистрированного лица

Положение 15 – Определение целей и задач

Положение 22 – Меры по защите детей

Положение 23 – Управление поведением, дисциплина и ограничения

Положение 28 – Пригодность сотрудников

Положение 31 – Предоставление информации

Положение 32 – Жалобы

Положение 33 – Разбор жалоб

Положение 34 – Решение на местах

Положение 35 – Формальное рассмотрение

Положение 36 – Жалобы, требующие совместного рассмотрения

#### **Стандарт 19: Жалобы**

##### **Результат:**

*Дети и их родители уверены, что их жалобы будут выслушаны, восприняты всерьез и что меры будут приняты.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

19.1. В соответствии с Положениями, действует простая, ясная и доступная процедура подачи письменных жалоб.

19.2. Процедура подачи жалоб включает информацию о том, как связаться с СКУУ-

СОУ, включая имя, адрес и номер телефона соответствующего офиса СКУУСОУ.

19.3. Все жалобы рассматриваются быстро и конфиденциально.

19.4. Подателей жалоб информируют, что они имеют право в любое время пожаловаться соответствующим местным властям на оказание услуг по воспитанию или дневному уходу за конкретным ребенком. Податели жалоб также должны быть проинформированы, что у них есть право в любое время подать жалобу в СКУУСОУ.

19.5. Жалобы рассматриваются, расследуются и, по возможности, разрешаются на местах<sup>6</sup>.

19.6. Подателя жалобы уведомляют о результатах расследования в письменном виде в течение 14 дней со дня получения жалобы. С согласия подателя жалобы срок рассмотрения может быть продлен, по необходимости, еще на 14 дней.

19.7. Ведется аккуратная письменная отчетность по всем жалобам, включая следующие данные:

- имя подателя жалобы,
- характер жалобы,
- дата и время подачи жалобы,
- действия, предпринятые в ответ на жалобу,
- результат рассмотрения жалобы,
- информация, предоставленная подателю жалобы, включая дату предоставления ответа.

#### **Стандарт 20: Защита ребенка**

##### **Результат:**

*Дети защищены от вреда и жестокого обращения, и родители уверены, что предпринимаются все возможные шаги для защиты детей от жестокого обращения.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

20.1. Защита ребенка является приоритетом номер один и общей ответственностью.

20.2. Имеется письменная политика по защите ребенка. Ее содержание свидетельствует о знакомстве составителей с правилами «Местного совета по охране ребенка» (МСОР) и «Процедурами защиты ребенка в Уэльсе». При осуществлении этой политики зарегистрированное лицо должно быть также ознакомлено с документом Правительства Уэльса «За-

щита ребенка: Руководство по совместным действиям в соответствии с Законом о детях, 2004 г.».

20.3. Родители знакомятся с политикой защиты ребенка до поступления ребенка в учреждение; в ней четко обозначены обязанности персонала по отчетности в случае жестокого обращения или пренебрежения. Сюда входит список контактных имен, телефонных номеров и процедур на случай обвинения кого-либо из персонала или волонтера и последствий раскрытия информации.

20.4. Один из членов персонала проходит учебный курс по защите ребенка и отвечает за связь с агентствами по защите ребенка в любой ситуации, требующей защиты ребенка.

20.5. Все лица, работающие с детьми и осуществляющие уход, в состоянии реализовать эту политику на практике; они ознакомлены с вопросами безопасности и защиты ребенка, включая жестокое физическое обращение, пренебрежение, жестокое эмоциональное обращение и сексуальные домогательства, и могут привести в действие необходимые процедуры.

20.6. Персонал знает о своей ответственности и, в соответствии с процедурами, о необходимости безотлагательного информирования МСОР.

#### **Стандарт 21: Уведомление о важных событиях**

##### **Результат:**

*Информация о любых изменениях и их возможном влиянии на благополучие детей доступна и передается в соответствующие органы.*

21.1. СКУУСОУ незамедлительно информируется о нижеследующем в соответствии с Положениями (Положений о воспитании детей и дневном уходе (Уэльс), 2010 г., положение 31, график 4):

- Если речь идет о воспитателе – имя, дата рождения, все прежние имена, псевдонимы и домашний адрес лица, сменившего воспитателя в данном учреждении, или другого лица, проживающего или работающего в учреждении.
- Любые изменения в типах услуг, оказываемых зарегистрированным лицом, или в часах оказания услуг.
- Если речь идет о дневном уходе – полное имя, дата рождения, прежние име-

<sup>6</sup> Местные и официальные процедуры более полно описаны в документе: «Слушаем и учимся: Руководство по разбору жалоб и иных заявлений социальных служб в местных властях в Уэльсе», Правительство Уэльса.

на или псевдонимы и домашний адрес лица, сменившего ответственное лицо; другого лица, ухаживающего за детьми в данном учреждении; лица, проживающего на территории учреждения, или лица, работающего в учреждении на той же территории или в то же время, когда там бывают дети.

- Если дневной уход осуществляется комитетом, корпорацией или некорпоративным органом – полное имя, дата рождения, прежние имена или псевдонимы и домашний адрес лица, сменившего председателя, секретаря, казначея, или другого лица, занимающего схожую с ними должность в организации.

- Все изменения имени и домашнего адреса зарегистрированного лица или любого другого лица, обозначенного выше.

- Если речь идет о дневном уходе, любые изменения названия или адреса зарегистрированного или главного офиса, если зарегистрированным лицом является организация.

- Если речь идет о дневном уходе – любые изменения объекта, используемого на территории данного учреждения, включая изменения в количестве комнат; количество туалетов и ванных комнат, любых отдельных помещений для взрослого персонала и доступ транспорта на территорию учреждения.

- Вспышка в данном учреждении любого инфекционного заболевания, которое, по мнению зарегистрированного врача, лечащего ребенка или другое лицо в учреждении, достаточно серьезно, чтобы о нем уведомить, или серьезная травма, серьезное заболевание или смерть ребенка или другого лица в учреждении.

- Любые обвинения в причинении серьезного вреда ребенку со стороны любого лица, осуществляющего уход за детьми в данном учреждении, или лица, проживающего, работающего или служащего в учреждении, либо любое противоправное действие на территории учреждения.

- Любое событие, которое может поставить под сомнение профпригодность зарегистрированного лица, осуществляющего уход за детьми, или профпригодность любого лица, проживающего, работающего или служащего в учреждении и имеющего постоянный контакт с детьми.

- Любое другое значительное событие, которое может нанести вред здоровью ребенка на территории учреждения.

## ФИЗИЧЕСКАЯ СРЕДА

Стандарты этого раздела учитывают следующие положения:

Положение 20 – Охрана и гарантия благополучия

Положение 25 – Угрозы и безопасность

Положение 37 – Пригодность помещения

Положение 38 – Противопожарная защита

### Стандарт 22: Окружающая среда

#### Результат:

*Уход за детьми осуществляется в обстановке надежности, безопасности и соответствия поставленным целям.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

22.1. Дети и родители находятся в приятной и дружелюбной обстановке, предоставляющей хорошие возможности для игр.

22.2. Физическая среда является надежной, безопасной и соответствующей целям. Услуги предусматривают адекватное пространство в удобном месте, подходящее для детей и предоставляющее доступ ко всему, что необходимо для разного рода занятий, способствующих их развитию.

22.3. Все помещения, где предоставляются услуги, содержатся в чистоте, хорошо освещены, тщательно проветрены, как следует отремонтированы и оформлены.

22.4. Среда соответствует местным СНиПам и правилам надзора.

22.5. Имеется доступ к телефону.

22.6. Комнатная температура поддерживается на уровне, по меньшей мере, 18 градусов по Цельсию (65 градусов по Фаренгейту).

22.7. Помещения для игр достаточно большие, чтобы не мешать свободному перемещению и занятиям, требующим пространства.

22.8. Когда речь идет о воспитании, внутреннее игровое пространство должно обеспечивать каждому ребенку, по крайней мере, следующий минимум:

- до двух лет – 3,5 кв. м;
- от 2 до 7 лет – 2,5 кв. м.

22.9. Помещение, где осуществляется дневной уход, полностью используется для этой цели в часы работы.

22.10. При дневном уходе игровое пространство (включая открытый доступ к играм) обеспечивает каждому ребенку, по крайней мере, следующий минимум:

- до двух лет – 3,7 кв. м;
- два года – 2,8 кв. м;
- от 3 до 7 лет – 2,3 кв. м.

22.11. Как именно внутреннее пространство будет поделено и использовано для детских групповых занятий и как будет распределен персонал, изложено в оперативном плане. Ожидается, что эта схема будет гибкой, она будет меняться в зависимости от вида деятельности и потребностей детской группы.

22.12. Когда дневной уход для грудных детей и «ползунков» осуществляется в несемейных условиях:

- дети в возрасте до двух лет имеют отдельное помещение. Однако они должны иметь возможность общаться со старшими детьми, и то, как это будет происходить, должно быть подробно описано в оперативном плане и согласовано с СКУУСОУ;

- имеется специальное место для пеленания, отвечающее нормам гигиены окружающей среды;

- имеются тихие места для индивидуального отдыха.

Стандарты 22.11 и 22.12 относятся только к дневному уходу.

22.13. В учреждениях дневного ухода должен быть специальный туалет для взрослых. У персонала должно быть помещение или место для отдыха, которое отделено от помещений, используемых детьми.

22.14. Для детей, которые хотят отдохнуть, поиграть в тишине или поспать, должно быть отведено специальное или огражденное место. Оно должно быть оборудовано соответствующей мебелью. Это место может быть частью обычного игрового пространства, но должно позволять детям отдыхать здесь в безопасности и без помех.

22.15. Имеется достаточно места для хранения оборудования.

22.16. Обычно игровая площадка располагается рядом с основным зданием. Она должна быть надежна, безопасна, содержаться в хорошем состоянии и на

время оказания услуг использоваться исключительно для детей. В крайних случаях, когда поблизости от здания нет игровой площадки, детей регулярно водят в местные парки, детские городки и тому подобные места.

22.17. На каждые 10 детей старше двух лет должен быть как минимум один подходящий туалет и один умывальник с горячей и холодной водой. Каждый ребенок обеспечивается индивидуальными или бумажными полотенцами.

22.18. Имеется специальное помещение для безопасного хранения конфиденциальной информации и необходимой документации, где персонал может вести конфиденциальные беседы с родителями.

22.19. В учреждениях дневного ухода, расположенных в отдельных строениях, имеется кухня, соответствующим образом оснащенная для приготовления обедов и перекусов для детей и персонала учреждения. Если ее нет, зарегистрированное лицо должно пояснить, каким образом дети и персонал обеспечиваются едой и питьем.

22.20. Дети не должны входить в кухню, если только она не используется исключительно для детских занятий под присмотром воспитателя.

Стандарты 22.19 и 22.20 не относятся к воспитателям.

22.21. Кухня должна отвечать нормам экологической безопасности и безопасности пищевых продуктов.

22.22. Следует принять необходимые меры по обеспечению запасов чистого постельного белья, полотенец, запасной одежды и любого другого белья.

### **Стандарт 23: Оборудование**

#### **Результат:**

*Дети могут пользоваться предназначенной для них мебелью, оборудованием, игрушками и материалами, необходимыми для удовлетворения их потребностей.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

23.1. Мебель, оборудование и игрушки соответствуют цели и помогают создать удобную и стимулирующую обстановку. Они хорошо изготовлены и отвечают условиям использования, находятся в хорошем состоянии и соответствуют Британским стандартам безопасности



(BS EN) и текущим «Положениям о безопасности игрушек».

23.2. Имеется в наличии достаточное количество подходящих игрушек и игровых материалов, способствующих стимуляции активности и игровых возможностей детей во всех сферах игровой деятельности, обучения и развития. Они соответствуют возрасту и индивидуальным особенностям развития присутствующих детей и содействуют проявлению культурной самобытности и равных возможностей.

23.3. Во время игр на посторонних игровых площадках дети не должны пользоваться неисправным оборудованием.

23.4. Во внутренних помещениях имеется достаточное количество детских столов и стульев, чтобы дети могли вместе играть и обедать.

23.5. По необходимости предоставляется специальное оборудование для игр на свежем воздухе и занятий спортом.

23.6. Занятия водными видами спорта требуют наличия соответствующего спасательного оборудования и спасательных жилетов.

23.7. Если уход осуществляется за грудными детьми и детьми младше двух лет:

- занятия в помещении и на открытом воздухе, игрушки и оборудование соответствуют возрасту детей и способствуют развитию различных сенсорных способностей и опыта;
- имеется некоторое количество домашней мебели, что помогает детям развивать мобильность и набирать обычный жизненный опыт;
- имеются в наличии детские кровати или другая соответствующая мебель для сна и отдыха детей.

#### **Стандарт 24: Безопасность**

##### **Результат:**

*Уход за детьми осуществляется с учетом их потребностей и в условиях безопасности.*

Зарегистрированное лицо несет ответственность за следующие действия:

24.1. Безопасность обеспечивается внутри и за пределами помещения; принимаются необходимые меры для предотвращения несчастных случаев.

24.2. Опасность для детей внутри и за пределами учреждения сведена к минимуму. Соблюдаются требования к здоро-

вью и безопасности; персонал ознакомлен с требованиями к здоровью и безопасности в условиях своей работы.

24.3. Дети находятся под постоянным присмотром; особые меры предосторожности соблюдаются во время занятий, которые могут представлять определенную опасность.

24.4. Чтобы обеспечить безопасность детей во время игр на свежем воздухе, они находятся под присмотром и защитой от опасности.

24.5. Имеется система допуска на территорию учреждения; ведется письменный учет посетителей.

24.6. По необходимости для высоких и низких детских стульчиков используются страховочные ремни.

24.7. Один из сотрудников постоянно проверяет спящих младенцев. Все лица, осуществляющие уход, ознакомлены с правилами обращения со спящими младенцами.

24.8. Территория учреждения – как внутренняя, так и наружная – охраняется, и дети не могут покинуть ее без сопровождения. Это не относится к услугам открытого доступа к играм.

24.9. При оказании услуг открытого доступа к играм в общественных парках или в других общественных местах дети не должны подвергаться риску со стороны отдыхающих и должны быть защищены от нежелательного внимания.

24.10. При оказании услуг открытого доступа к играм, когда дети покидают площадку, следует соблюдать рекомендуемые нормы безопасности и защиты ребенка.

24.11. По меньшей мере раз в год на территории проводится оценка риска; она проводится и в случае изменений, которые произошли на территории, а также в зависимости от потребностей детей. Для сведения выявленного риска к минимуму составляется план действий с конкретно обозначенными сроками.

24.12. Управление рисками при проведении отдельных занятий и игр организовано так, что риск травм сведен к минимуму на фоне пользы для ребенка, например, от познания мира, развития навыков и эмоционального здоровья.

24.13. Пруды, водостоки, заводи и другие природные водные источники не должны представлять опасность для детей или должны быть для них недоступны.

24.14. В учреждении, где осуществляется дневной уход, не должно быть опасных и ядовитых растений. Опасные и ядовитые растения должны быть недоступны для детей.

24.15. Все стеклянные двери должны иметь небьющееся стекло или должны быть покрыты защитной пластиковой пленкой.

24.16. Осуществляется страхование гражданской ответственности.

24.17. Потенциально опасное оборудование надежно закреплено и/или надежно хранится.

24.18. В соответствии с требованиями законодательства бытовые приборы и приспособления, работающие на газе, электричестве, нефтепродуктах и угле, включая системы центрального отопления и топки, регулярно проверяются официально зарегистрированным специалистом-техником. Эти приборы должны соответствовать требованиям безопасности, иметь надлежащую защиту и не должны представлять угрозу для детей. Необходимо иметь соответствующую сертификацию, предъявляемую СКУУСОУ при проверках.

24.19. Существуют четко определенные процедуры эвакуации на случай чрезвычайной ситуации, с которыми ознакомлен весь персонал. Пожарные учения проводятся, по крайней мере, раз в 6 месяцев, с учетом того, что маленькие дети лучше обучаются на практике. Офицеру по пожарной безопасности предоставляются отчеты; эти же отчеты заносятся в журнал противопожарных учений; имеются необходимые сертификаты безопасности.

24.20. Необходимо продумать безопасную эвакуацию детей, находящихся выше и ниже первого этажа.

24.21. Необходимо иметь свободный доступ к противопожарным дверям, пожарные выходы должны быть четко обозначены и легко открываться изнутри.

24.22. В случае необходимости должны предоставляться противопожарные одеяла, огнетушители, пожарные сигнализаторы и детекторы дыма, соответствующие Британским стандартам (BS EN). Они проверяются через определенное время, рекомендованное изготовителем, и содержатся в исправном состоянии.

24.23. Соблюдаются все рекомендации офицера по пожарной безопасности;

принимаются соответствующие меры предосторожности против возникновения огня.

24.24. В несемейных условиях проводится оценка опасности возникновения пожара, которая регулярно пересматривается в соответствии с Предписанием регулятивной реформы (пожарная безопасность), 2005 г.

24.25. Имеется процедура безопасного проведения всех загородных прогулок. Ведется учет автомобилей, в которых перевозят детей, включая страховые полисы и список имен водителей.

24.26. Водители, использующие собственный транспорт, должны иметь действующую лицензию, соответствующую страховку и, если требуется, сертификат Министерства транспорта (The Ministry of Transport test – MOT).

24.27. При перевозке детей следует использовать сиденья, соответствующие возрасту и росту ребенка.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А: НОЧНОЙ УХОД

Эти дополнительные критерии должны соблюдаться зарегистрированными лицами, осуществляющими ночной уход за детьми.

### Численность персонала

а.1. При ночном уходе должно соблюдаться соответствующее численное соотношение «взрослые : дети» (см. стандарт 15). В несемейных условиях необходимо постоянное присутствие в течение всей ночи как минимум двух сотрудников по уходу за детьми, один из которых должен бодрствовать.

### Помещение

а.2. Дети спят в отдельном месте или в отдельной комнате, соответствующим образом отапливаемой.

а.3. Каждый ребенок, проводящий ночь в учреждении, спит на отдельной кровати или кушетке и на чистом белье.

а.4. У детей есть возможность пользоваться туалетом и умывальником. Для детей старшего возраста нужно обеспечить соблюдение неприкосновенности личного пространства во время купания и раздевания.

### Безопасность

а.5. Помещения для сна надежны с точки зрения здоровья и безопасности.

а.6. Используемые детьми помещения для сна проверены офицером по пожар-

ной безопасности; все рекомендации по пожарной безопасности соблюдаются, меры для чрезвычайной эвакуации предприняты еще до того, как в помещении будет ночевать ребенок.

а.7. Установлены соответствующие системы безопасности, защищающие помещение от несанкционированного доступа. Ни один человек старше 16 лет не может проводить ночь на территории учреждения до получения сертификата CRB (Criminal Records Bureau) об отсутствии криминального прошлого (раскрытие информации о совершенных правонарушениях).

#### **Здоровье**

а.8. Все помещения для сна соответствуют требованиям гигиены, хорошо оформлены и убраны.

#### **Еда и питье**

а.9. Предоставляются необходимые еда и питье. Требования к ним заранее обсуждаются с родителями.

#### **Работа с родителями**

а.10. С родителями советуются и показывают им помещение, которое подготовлено или будет подготовлено для ночлега их ребенка.

а.11. Поставщики услуг просят у родителей информацию об особенностях сна ребенка и любых проблемах, которые могут возникнуть в течение ночи, например, недержание мочи, ночные кошмары и т.д.

#### **Контракт**

а.12. До поступления ребенка необходимо получить контактные номера на случай чрезвычайных обстоятельств. Если связаться с родителями не получается, необходимо иметь данные другого лица, которое может забрать ребенка в случае возникновения необходимости.

а.13. Составляется контракт, подписанный одним из родителей, в котором оговариваются все сведения о ребенке и уходе за ним, включая контактную информацию на случай чрезвычайных обстоятельств и подтверждение обязательства забрать ребенка в течение ночи, если в этом возникнет необходимость.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ Б: ДЕТСКИЕ САДЫ**

К детским садам можно отнести целый ряд учреждений. Общее между ними то, что они имеют дело исключительно или почти исключительно с детьми до пяти лет. Они не подпадают под юрисдикцию местных органов образования и не считаются составной частью независимой школы, но различаются содержанием и формой своих образовательных услуг.

В целях регистрации учреждение должно подпадать под определение частного детского сада, таким образом, оно отличается от общих дневных яслей, если их особый образовательный уклон отвечает всем следующим условиям:

- учреждение открыто в школьные часы в течение школьного семестра;
- оно работает с детьми от 3 до 5 лет;
- дети находятся под присмотром квалифицированного учителя;
- помощь оказывается квалифицированной няней.

Если руководитель совмещает уход за детьми/преподавание с административными обязанностями, то, как и его/ее коллега в государственных школах, он учитывается при подсчете численного соотношения персонала, и минимальным является соотношение 2 сотрудника на 20 детей.

Если руководитель не занимается уходом за детьми/преподаванием и не учитывается при подсчете численного соотношения персонала, то минимальное соотношение может составлять 2 взрослых на 26 детей.

В любом случае, один из двух должен быть квалифицированным учителем, а второй квалифицированным помощником по уходу. Они должны занимать определенную должность, а не просто входить в штат. Если это не так, то соотношение должно быть таким: 1 взрослый на 8 детей.

Во всех других случаях применяются нормы по уходу за детьми в течение полного дня.

# Проектирование пространства и архитектуры современных дошкольных образовательных учреждений Германии

124

В

июне 2012 г. сотрудники Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФГАУ ФИРО – Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова и В.К. Загвоздкин – посетили Германию по

приглашению компании «Kameleon» (г. Гамбург), занимающейся проектированием пространства дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

Целью поездки стало ознакомление с общей концепцией проектирования пространства и архитектуры современных ДОУ Германии на основе базового обзора практик организации пространства для детей раннего и дошкольного возраста. Особое внимание в ходе поездки было уделено психолого-педагогическому аспекту в проектировании открытого пространства детских садов и яслей, а также системе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогического персонала в рамках применения на практике общей концепции проектирования пространства и архитектуры современных ДОУ.

Встреча с немецкими коллегами началась с презентации «Гамбургской концепции организации пространства» для детей раннего и дошкольного возраста, разработанной Ангеликой фон дер Бэк. Были названы и обоснованы требования к организации и качеству педагогического пространства для детей до трех лет, которые ориентированы, с одной стороны, на потребности развития, образования, здоровья и комфортного са-

мочувствия детей, а с другой – на функциональную составляющую помещений, в которых находятся дети.

Презентация состоялась в офисе компании «Kameleon», занимающейся также распространением игрового развивающего оборудования, где были представлены демонстрационные образцы игровой продукции, соответствующие принципам организации пространства и критериям качества для помещений, в которых дети до трех и более лет живут, комфортно себя чувствуют и получают импульсы для своего развития.

В ходе презентации обсуждался ряд вопросов, касающихся:

- особенностей производства и специфики использования игрового развивающего оборудования;
- нормативно-правового регулирования деятельности детских садов открытого типа;
- профессиональной подготовки педагогических кадров к работе по представленной концепции;
- возможностей обмена опытом с российскими коллегами по организации игрового развивающего пространства ДОУ и яслей.

В ходе поездки представители российской делегации посетили шесть детских садов и яслей городов Гамбурга и Веймара, работающих по концепции «Пространство – третий педагог», направленной на современное и инновационное проектирование пространства и создание новой архитектуры немецких ДОУ. Целью визитов в детские сады было ознакомление с опытом организации открытого игрового пространства для детей



об авторе



*Э.Ф. Алиева, заместитель руководителя Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, кандидат педагогических наук*

раннего и дошкольного возраста, современными подходами к проектированию помещений, особенностями взаимодействия с семьями воспитанников. Российской делегации во всех учреждениях был оказан теплый прием, встречи проходили в дружественной обстановке с максимальной обоюдной профессиональной заинтересованностью и вниманием. Каждая встреча начиналась с экскурсии по учреждению. Атмосфера детских садов и яслей пронизана уважением к индивидуальности каждого ребенка и нацеленностью на полноценное развитие его личности в комфортных условиях разновозрастного детского коллектива. Подтверждений этому множество. Останемся на некоторых из них.

Во-первых, одной из особенностей проектирования учреждений открытого типа являются инновационные структурные и пространственные элементы, при использовании которых у детей возникает устойчивое ощущение комфорта и спокойствия. К ним относятся, в первую очередь, цветовой решение стен и разноуровневое освещение помещений, где находятся дети. Светильники различных видов и типов дают возможность по-разному освещать помещения и предметы в них, что позволяет детям наблюдать не только за изменениями очертаний предметов, но и за преломлением визуального «объема» самого пространства (сужение, расширение, многомерность и др.). Особое значение освещению придается в тех помещениях, где находится игровое спортивное оборудование. Разнообразное разноуровневое освещение этих помещений способствует формированию ощущения пространства и расстояния, когда дети, передвигаясь по различным горкам, лесенкам, шестам и канатным сеткам, изучают физические возможности своего тела, учатся выбирать и координировать оптимальные действия при передвижении в различных плоскостях игрового пространства. в групповом помещении создаются зоны, которые за счет материала покрытия на полу и цветового решения способствуют приятному пребыванию там. Одновременно они обеспечивают детям получение сенсорных, моторных и когнитивных раздражителей, в особенности за счет видов наружу (из больших, низко опущенных окон),



Фото 1. Образцы игрового развивающего оборудования



Фото 2. Оформление игровой комнаты

а также ступеней, уклонов, подиумов или шестов для лазания (фото 1, 2 и 3).

Во-вторых, в учреждениях, работающих по концепции открытого пространства, предусмотрено свободное передвижение воспитанников по помещениям детского сада в течение всего времени нахождения в детском саду. Дело в том, что в детских садах открытого типа отсутствует разделение детей на возрастные группы, и, соответственно, нет требований к обязательному нахождению детей в закрепленных за группами помещениях. Для совсем маленьких детей предусмотрены особым образом сконструированные двери между помещениями, где нижняя часть двери застеклена. Такое необычное решение помогает «стирать границы» пространства, в котором находятся малы-

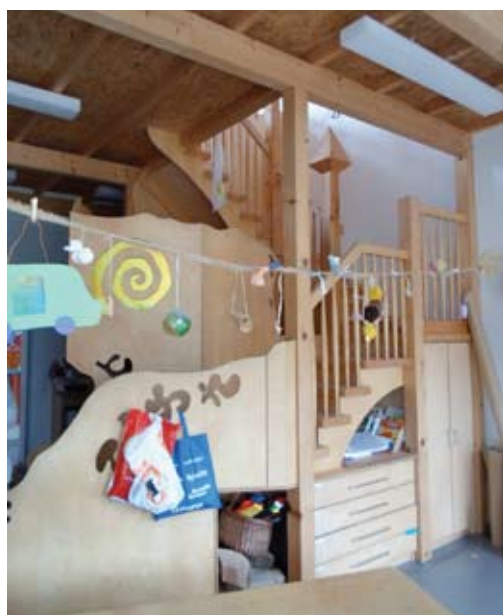


Фото 3. Оформление игрового помещения детского сада

ши, и позволяет им наблюдать за происходящим вне игрового помещения.

В детских садах оборудован целый ряд функциональных помещений (различные лаборатории, ателье, мастерские, театральные студии, детские типографии и др.), где дети любого возраста могут развивать свои способности. За каждым помещением «закреплен» педагог, который не только обеспечивает систематическое обновление предметной развивающей среды в данном помещении, но и оказывает помощь и поддержку детям при работе с этой средой. Предметная среда подобных помещений многообразна, практически все ее объекты находятся в свободном доступе для детей. Каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать с предметной средой, используя ее объекты в соответствии с их функциональной составляющей. Задача педагога – объяснить ребенку эту составляющую и оказать необходимую помощь, поддержку при безопасном использовании игрового и развивающего оборудования. Педагог включается в совместную деятельность с детьми только в том случае, если у самого ребенка появляется в этом необходимость. В некоторых лабораториях и помещениях для строительства и конструирования детям предлагаются сложные схемы, рисунки, макеты (например, схема строения костно-мышечной системы человеческого организма или профессиональный чертеж самолета, парохода или жилого дома). Такие сложные

для понимания детей объекты часто используются в детских садах открытого типа. Это объясняется тем, что в процессе игры, наблюдения или конструирования ребенок сталкивается с необходимостью что-либо зарисовать, начертить. Вот тогда он и обращается к профессиональным образцам, узнает некоторые требования к оформлению чертежей и рисунков, построения макетов и моделей, стремится, в силу своих возрастных возможностей, выполнить чертеж или рисунок максимально приближенным к образцу.

Особое внимание педагог уделяет поддержанию комфорта и благоприятного психологического климата во вверенном ему помещении.

Но самое главное, педагог должен знать и учитывать психолого-возрастные, физиологические и физические особенности развития детей *разного* возраста, которые одновременно приходят в его помещение. В некоторых детских садах (например, в г. Веймаре) существует практика работы с детьми дошкольного и школьного возраста, не посещающими детский сад, но проживающими в данном районе. Это дети, как правило, из социально незащищенных семей, нуждающиеся в заботе и внимании взрослых. Поэтому в детских садах открытого типа трудятся только те педагоги, которые имеют специальное образование, позволяющее работать с детьми в возрастном диапазоне от 0 до 18 лет.

В-третьих, интересен сам процесс организации жизни детей в детском саду и яслях в течение дня. Начинается день в детском саду открытого типа с общего собрания всех детей и педагогов в большом холле, на полу которого выложен круг. Все рассаживаются по кругу на полу. В центре круга помещаются несколько предметов, являющихся неким символом правил общего собрания. Например, если ребенок хочет задать вопрос, то он возьмет из центра круга камень, если хочет сказать «длинную речь», поделиться своими размышлениями – палочку. В такой игровой манере происходит обучение детей правилам общения в коллективе, прививается чувство уважения к мнению других людей, формируются навыки произвольного слушания и некоторые ораторские умения. В момент выступления никто не перебивает говорящего, зная, что позже у каждого появится возможность задать



об авторе



О.Р. Радионова, заведующий отделом организационно-методической поддержки программ и проектов Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, кандидат педагогических наук

какой-либо вопрос, уточнить услышанное, дать совет или просто высказать слова поддержки. Педагоги наравне с детьми принимают активное участие в обсуждении услышанного, высказывают свое мнение, комментируют, советуют. Такой прием очень сближает всех участников образовательного процесса, дает возможность продемонстрировать равнодушное отношение к чужим проблемам и радостям. Кроме того, сидя в кругу, каждый ребенок решает для себя, в какую лабораторию он отправится сегодня, и сообщает об этом детям и взрослым. В этом случае дети учатся планировать свои действия, исходя из собственных интересов и намерений.

В течение дня каждый ребенок может посетить несколько лабораторий, ателье, игровых залов, самостоятельно переходя из помещения в помещение, осваивая различные виды деятельности и открывая для своего развития все новые и новые горизонты. Например, дети вместе с педагогами и работником кухни могут поучаствовать в приготовлении пищи в кухонных помещениях, где все оборудовано как для взрослых, так и для детей. В детских «ресторанах», предназначенных для приема пищи детьми дошкольного возраста, также полное самообслуживание – они сами сервируют столы, убирают за собой посуду после еды, приводят помещение «ресторана» в порядок. В детских садах открытого типа во время приема пищи детям не предлагают персональные порции. Каждый ребенок может положить себе столько еды, сколько он хочет (или может) съесть, что в корне отличает процесс организации принятия пищи от тех норм и правил, которые существуют в российских детских садах. Пробы разнообразной пищи в оптимальных количествах позволяют не только развивать у детей вкусовые приоритеты, но и употреблять такое количество пищи, которое необходимо ребенку в конкретный момент времени.

Особый интерес представляет организация сна детей, для которого в режиме дня детского сада выделяется определенный период времени. Но самое главное, если ребенок захотел спать в неурочное время – он спит. Сон может «застигнуть» малыша во время игры. Для таких случаев в детских садах существуют легкие матрасы, подушечки и одеяла, которые каждый ребенок может развернуть в выбранном им

месте помещения и спокойно отдохнуть, пока другие дети играют. Во время общего дневного сна дети располагаются по всему периметру помещения, в том числе и в уютных нишах («пещерах») и на балкончиках игровых объектов. Дети выбирают место для сна самостоятельно – в уединении или рядом с друзьями. Спят дети на переносных матрасиках. Если ребенок не хочет спать, он оправляется в любую лабораторию или ателье и продолжает там заниматься до тех пор, пока не проснутся другие дети. Исключение составляют дети ясельного возраста, которым рекомендуется спать в индивидуальных кроватках.

Прогулки в детских садах открытого типа также отличаются от традиционных норм. Участок для прогулок в таких детских садах особым образом спланирован. На нем есть небольшой кусок леса с деревьями и кустарниками, где так удобно строить шалаши или лазить по деревьям. Есть место для игры с песком и водой. Разнообразные маленькие домики позволяют детям уединяться, а зеленые полянки – играть в подвижные игры, бегать и веселиться. Есть и небольшие овражки, где дети учатся спускаться и подниматься. И, конечно же, есть стационарные игровые комплексы, позволяющие развивать различные виды движений. Детям во время прогулки предлагаются различные игровое оборудование, велосипеды и самокаты. Всем находится занятие по душе, некогда скучать и баловаться.

На поддержание хорошего настроения у детей направлено все: заботливое и внимательное отношение педагогов; различные «приятные мелочи», которые дают возможность каждому ребенку почувствовать себя защищенным и счастливым; «кривые зеркала» – для смеха; зеркальные призмы, в которые можно спрятаться и увидеть себя во всех гранях одновременно, – для удивления; прозрачные шары с подарками внутри и фотографией каждого ребенка, которые яркой гирляндой висят в группе и «ждут» дня рождения каждого малыша, – для радости. И, конечно же, у каждого ребенка есть индивидуальный «ящик с сокровищами»; на нем – фотография маленького хозяина. В ящике хранятся предметы, близкие сердцу каждого малыша (фотографии родителей, игрушки, соски, фантики и картинки, гвоздики и болтики, в общем, все, что так дорого ребенку и напоминает ему о родном доме). К «ящику



об авторе



*В.К. Загвоздкин, научный сотрудник ФИРО, заведующий лабораторией качества образования МИОО, кандидат педагогических наук*

с сокровищами» имеет право прикасаться только его хозяин, и все соблюдают это условие. Ребенок (даже самый маленький) может открыть ящик, проверить или дополнить его содержимое. Основное правило гласит: играть в содержимое «ящичка с сокровищами» в детском саду нельзя. Это те предметы, в которые ребенок может поиграть дома. Таким образом, «ящичек с сокровищами» выполняет функцию символа связи ребенка с домом, его семьей.

И наконец, в-четвертых, это система особой подготовки кадров к работе в соответствии с концепцией открытого пространства. Многие педагоги и представители администрации детских садов, которые посетила российская делегация в ходе поездки, – это люди, пришедшие в дошкольный мир еще в те времена, когда существовали две Германии – ГДР и ФРГ. Педагоги, работавшие в детских садах ГДР, отмечают, что им пришлось серьезно перестраиваться для того, чтобы принять для себя новые подходы, методы и приемы работы и научиться работать в соответствии с концепцией открытого пространства. Однако, преодолевая в течение 10 лет внутреннее и внешнее сопротивление, в детских садах открытого типа сложились надежные педагогические коллективы единомышленников, отличающиеся обилием инновационных подходов к воспитанию детей ясельного и дошкольного возраста. Здесь работают только специалисты, имеющие высшее специальное педагогическое образование.

Большой интерес представляет то, что в каждой из земель Германии существует своя развернутая концепция по дошкольному воспитанию (учитывающая специфику работы с детьми на различных территориях Германии), основанная на единой и общепринятой во всей стране. На основании концепции каждое дошкольное учреждение составляет свою программу, отражающую особенности организации работы с детьми ясельного и дошкольного возраста на данной территории. Ежегодно (при отсутствии в Германии общей системы повышения квалификации) педагоги каждого детского сада или яслей повышают свое профессиональное мастерство. В течение учебного года педагоги обсуждают интересующие их вопросы, возникающие внутри учреждений. Затем, выделив наиболее важные, они обращаются к учредителю дошколь-

ного учреждения с просьбой обеспечить встречи (они могут быть организованы в различных формах – лекции, семинары, обмен опытом с другими учреждениями и др.) с представителями педагогической науки и практики. Учредитель подбирает необходимых специалистов по всей Германии. На несколько дней в году дошкольное учреждение закрывается, и в детском саду проходят такие встречи, направленные на повышение квалификации педагогов. В это время коллективы детских садов могут выехать в другие дошкольные учреждения, чтобы обменяться передовым педагогическим опытом с коллегами. Затем весь коллектив ДООУ выезжает в другие города Германии с целью посещения различных музеев, театров, выставочных комплексов и других интересных мест, чтобы потом, по возвращении домой, поделиться всем увиденным со своими маленькими воспитанниками.

Итак, это лишь некоторые моменты, которые вызвали особый интерес представителей российской делегации в ходе знакомства с работой немецких коллег по общей концепции проектирования пространства и архитектуры современных ДООУ Германии. Хочется отметить, что обилие различных объектов игровой развивающей среды, сама организация жизни детей в течение дня делают время пребывания детей в детском саду открытого типа очень интересным и насыщенным. Дети находятся в постоянном движении, занимаются разнообразными интересными и полезными делами. Они учатся жить в коллективе, уважать ровесников и взрослых, с пониманием относиться к слабостям других людей, радоваться успехам своим и чужим. Дети постигают азы самостоятельной творческой и познавательной деятельности при мудрой поддержке взрослых. И есть еще многое другое, что делает каждый день пребывания ребенка в детском саду открытого типа радостным, светлым и счастливым.

После посещения детских дошкольных учреждений Германии стало очевидно, что пространства и оформление помещений для детей дошкольного возраста не должны задумываться как специальные помещения, просто они дают возможность *детям и взрослым чувствовать себя комфортно и свободно.*