



Детство ради детства

Ключевые слова: детство ради детства, детоцентризм, стандарт дошкольного образования.

В современном обществе, как, впрочем, и в советскую эпоху, господствует взгляд государства на дошкольное детство сквозь розовые очки. Эта умилительная установка приводит к тому, что дошкольное детство, прикрываемое декларациями «все лучшее – детям», «дети – наше будущее», всегда оказывается на задворках государственной политики. Так, в системе различных министерств образования, не говоря уже о Министерстве образования и науки РФ, департаменты и управления дошкольного образования (в советские годы – воспитания) год за годом низводились до уровня «отделов», скрещенных с «дополнительным образованием детей и подростков», а то и отдельных сотрудников – «главных» и «неглавных» специалистов. Жареный петух клюнул буквально вчера, когда толпы родителей стали атаковать систему образования для сдачи своих детей с самого раннего возраста на «хранение» и «развитие» в сеть дошкольных образовательных учреждений. Очередь в ДОУ стала бедствием государственного масштаба.

На этом фоне в связи с принятым в 2012 г. Законом «Об образовании» произошла незамеченная революция: дошкольное образование стало полноценным уровнем образования, получив фактически свой правовой статус на-

равне со школой и вузом. В результате возникла острая необходимость разработки и стандарта дошкольного образования, и ликвидации «очереди» взволнованных родителей, а тем самым и «великих дошкольныхстроек» XXI в.

Казалось бы, лед тронулся. Но существует опасность, что суэта вокруг детства, желание «все к завтраму вышить» может привести к росту рисков в образовательной политике дошкольной жизни. Главные из этих рисков: превращение детских садов в школы; подмена социализации личности ребенка обучением дошкольника «чтению», «счету» и «письму» вплоть до создания ужастиков в стиле ЕГЭ для дошкольников; отставание воспитателей от «информационных» акселераторов 4–5 лет; резкий рост нарушений психологического и физического здоровья дошкольников; вытеснение игры из мира детства...

В этой ситуации с учетом возможностей культурно-деятельностной методологии образования (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) и позиций различных стейкхолдеров дошкольного образования от «индустрии детства» (строительство, книгоиздание, игры, детская одежда, питание и т.п.) необходимо социальное конструирование доктрины дошкольного детства «Детство ради детства». Ее база – политический детоцентризм как оценка любых управленческих решений через

призму интересов детства. В этом плане весьма интересны данные лауреата Нобелевской премии Джеймса Хекмана о том, что окупаемость инвестиций в программы социализации в дошкольном детстве на порядки выше, чем от инвестиций в программы школьного и профессионального образования.

Фундаментальным ядром доктрины дошкольного образования является разработка представлений о стандарте дошкольного образования как стандарте поддержки разнообразия в дошкольном детстве. Не будем, как говорят, размазывать кашу по столу и выделим ориентиры, которые могут служить навигаторами для конструирования стандарта дошкольного образования.

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ представляет собой совокупность государственных гарантий и требований к программам, условиям и результатам получения бесплатного доступного качественного образования посредством:

- расширения возможностей развития личностного потенциала и способностей каждого ребенка дошкольного возраста;
- обеспечения условий здорового образа жизни и безопасности ребенка;
- минимизации рисков кризисов возрастного развития ребенка при переходе от дошкольного детства к начальной школе;
- приобщения детей через соответствующие их индивидуально-возрастным особенностям виды деятельности к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- развития интереса и мотивации детей к познанию мира и творчеству;
- реализации вариативных образовательных программ, поддерживающих социокультурное разнообразие детства;
- разработки нормативов условий, обеспечивающих общую организацию содействия детей и взрослых в дошкольном детстве;
- соблюдения прав ребенка, родителей и других участников образовательного процесса.

С опорой на эти ценностные ориентиры доктрина дошкольного образования предполагает реализацию следующих проектов.

1. Демографический и социологический прогноз динамики развития различных возрастных когорт в условиях современной социально-экономической и социоисторической ситуации развития детства. Обоснование детоцентризма как приоритета государственной политики детства. Детство как потенциал социально-демографического и инновационного развития России.

2. Комплексный мониторинг портрета современного дошкольника с учетом роста разнообразия детских субкультур.

3. Управление рисками социализации дошкольного детства. Проектирование системы различных служб, обеспечивающих раннюю диагностику, профилактику и коррекцию рисков социализации детства, расширение служб медико-психологической, социально-психологической и психолого-педагогической поддержки детства; организация центров психолого-возрастного консультирования семьи и дошкольных учреждений; сети центров лечебной педагогики; службы ювенальной юстиции как социальной адвокатуры детства.

4. Дети в пространстве информационной социализации. Безопасный Интернет. Развитие системы профессиональной экспертизы и оценки воздействий Интернета, СМИ, компьютерных игр на развитие личности детей и их психологическое здоровье.

5. Социальная экология детства. Проектирование архитектуры и инфраструктуры детства как развивающих сред с учетом психолого-возрастных закономерностей развития детей в различных видах ведущей деятельности и социальной периодизации детского развития.

6. Организационно-экономические и правовые аспекты дошкольного детства. Перспективы семейного образования и частно-государственного партнерства в дошкольном детстве.

7. Разработка профессионального стандарта педагога дошкольного образования и программ профессиональной и социальной компетентности управленческих и педагогических кадров в сфере дошкольного детства.

Таков, говоря «партийным» языком, эскиз действий программы-минимум в сфере дошкольного образования.



Дискуссии о судьбе педагогического образования России диктуют необходимость выявления лучших практик, которые могли бы стать ориентирами для развития педагогических вузов и факультетов. Об одной из таких практик, не так давно ставшей достоянием истории, рассказывает вице-президент Российской академии образования Виктор Болотов: в 1987 г. вместе с Исаком Фруминим, ныне научным руководителем Института образования ВШЭ, и Борисом Хасаном, ныне директором Института психологии практик развития в Красноярске, он создал психолого-педагогический факультет Красноярского государственного университета.

Психолого-педагогический факультет: общее пространство для диалога

Ключевые слова: педагогическое образование в России, психолого-педагогический факультет Красноярского государственного университета, развивающее обучение.

– Виктор Александрович, какова предыстория создания психолого-педагогического факультета? Как возникла его идея?

– В 1970–1980-е гг. при Красноярском университете проводились летние физико-математические школы для старшеклассников, и их организаторы все время ругали школьных учителей. И тогда Вениамин Соколов, ректор университета, сказал: перестаньте ругаться, лучше создайте новый вид подготовки педагогов. И назначил меня деканом нового факультета, дав три месяца на разработку концепции и программы его развития.

Я, как всякий математик, которому предстоит решать новую задачу, пошел в библиотеку посмотреть, что по этому поводу написано в книгах. Оказалось: пишут преимущественно о том, что молодого педагога нужно учить отдавать детям сердце, что он должен любить детей, и еще много общих слов. А у нас в летней школе, которую проводили в основном математики и физики, а не педагоги, ло-

зунг был другим: детей не надо бить и не надо позволять, чтобы дети били тебя. Кстати, речь шла, конечно же, не о физическом насилии (это само собой подразумевалось), а о запрете на унижение детей и о наличии умения защищаться от их агрессивного поведения у вожатых и педагогов.

В то время Борис Хасан при активной поддержке Исака Фрумина начинал пропагандировать книгу Василия Давыдова «Методы обобщения в обучении», и за основу концепции факультета была взята теория развивающего обучения Эльконина–Давыдова. Было принято решение создавать не педагогический факультет, а психолого-педагогический, потому что разбираться с развивающим обучением одни педагоги не в состоянии – нужны психологи. Другая содержательная основа факультета была связана с оргдеятельностными играми – многие из нас принимали в них участие под руководством Георгия Щедровицкого и его учеников, кое-что понимали в системо-мыследеятельностной мето-

логии и проектировании гуманитарных практик.

Вениамин Соколов так проникся идеями Щедровицкого и Элькониной-Давыдова, что оказывал нам всяческую административную поддержку. Уникальность факультета была в том, что практики организационно-деятельностных игр впервые были использованы в массовой студенческой аудитории, а роль фундамента выполняла теория развивающего обучения.

– Как формировался коллектив факультета, профессорско-преподавательский состав?

– Вениамин Соколов вроде бы поставил задачу создания факультета только передо мной – точно так же, как отправил Исака Фрумина руководить 106-й школой. Я же на самом деле обратился к самым разным коллегам, прежде всего по легким школам, сказав, что или мы все вместе беремся за это дело, или я потихоньку спускаю поручение ректора на тормозах. Среди тех, кто взялся за проектирование факультета, были представители разных наук, из них больше всего было математиков.

И хотя мы имели разные звездочки на погонах – декан, зам. декана, зав. кафедрой и т.д., – все были членами одной команды. Преподаватели и старшекурсники дважды в год собирались на игры, где по гамбургскому счету разбирались, что происходит на факультете, что нужно сделать завтра. Ругались, конечно, но за счет того, что базовые представления были общими, что мы работали вместе и строили одно пространство, выходили на конструктив. Другими словами, факультетская команда отличалась тем, что у нас не было жесткой вертикальной иерархии – не только административной, т.е. ситуации единоначалия, но и такой, какая иногда бывает в научных коллективах: один самый умный, другой чуть менее умный и т.д. И эта команда руководствовалась общей идеологией, восходящей к Давыдову и Щедровицкому.

– Была ли какая-то специфика в наборе студентов?

– Мы набирали студентов после двух лет обучения на других факультетах – физическом, математическом и пр. –

Уникальность психолого-педагогического факультета КГУ была в том, что практики организационно-деятельностных игр впервые были использованы в массовой студенческой аудитории, а роль фундамента выполняла теория развивающего обучения.

и сразу давали им понять, что они попали в другую действительность, что это не тот факультет, про который говорят «ума нет – иди в пед». Мы сразу погружали их в практику оргдеятельностных игр – начинали с «игр запуска», в ходе которых ребята должны были проблематизировать свои представления о педагогике.

– Факультет был настолько инновационным, что обычных лекций и семинаров там не было?

– Нет, традиционная лекционно-семинарская система в определенной степени сохранялась – можно сказать, это был первый слой организации обучения. Практика, когда носитель знания транслирует это знание, вполне осмысленна – не нужно от нее отказываться. Часто говорят, что учебный процесс на нашем факультете был построен на технологиях развивающего обучения, но это во многом преувеличение.

Второй слой – это педагогические мастерские, в которых шла коллективно-индивидуальная работа. Выбор студентами мастерских и наоборот – выбор студентов мастерами – происходил на «игре запуска». Формальных ограничений не ставилось: в моей мастерской были студенты с разных базовых факультетов – и физики, и биологи, и математики.

Третий слой – педагогическая практика, которая тоже была организована принципиально по-другому, в школе № 106, ныне гимназии «Универс», директором которой был Исаак Фрумин. Это была деятельностная практика с элементами развивающего обучения – студенты с III курса изучали и осваивали различные аспекты деятельности учителя.

– Имеются в виду разные виды техник?

– И это тоже, но главное в другом. В 106-й школе одновременно существовали различные концептуальные и мето-

дические подходы, за которыми стояли различные философские и психолого-педагогические представления о ребенке. Например, практики развивающего обучения, практики, восходящие к школе диалога культур В.С. Библера, коллективный способ обучения В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна. И наши студенты, сидя на лавочке у 106-й школы, обсуждали: «Мне кажется, вот тут Библиер ошибается, вот Давыдов не дотягивает, и у Дьяченко тоже не то...»

С одной стороны, это было отчасти смешно, с другой – позволяло увидеть «лес за деревьями». Но и «деревья» тоже изучались. Например, у меня было такое задание для студента-третьекурсника: сидишь на уроке, вот план-схема класса, отметь, пожалуйста, галочкой, сколько раз и с кем учитель вступал в контакт во время урока. А потом вместе с учителем и студентом мы это обсуждали. Учитель открывал для себя, что, оказывается, полкласса он просто не видит – ни разу к ним не подошел, ни разу не вступил в контакт. Для студента это важный момент, который нужно учитывать при организации собственной педагогической деятельности.

Мы поставили вопрос перед профессурой КГУ, что физика, химия и математика на психолого-педагогическом факультете должны преподаваться не как обычно. Если для физиков физика – самоценность, но для наших студентов физика – средство развития ребенка. Когда профессор с физфака приходил к нам читать лекции, мы работали и с ним, и со студентами, и он потом мне жаловался, что готовиться к лекции у нас ему приходится в три раза дольше, чем на физфаке. Ему ведь никогда не приходило в голову использовать физику как средство развития мышления студента или школьника, потому что господствующая парадигма классического образования гласила: знай свой предмет и излагай его ясно. И это на самом деле нормально, потому что есть множество примеров, когда профессор знает свой предмет, но изложить его не может – у доски сам с собой разговаривает. Но у нас требовалось не только это, и подход к изучению дис-

циплин как средства развития был уникальной наработкой. Жаль, что нам некогда было оформлять его в тексты, и он так и не стал достоянием науки.

Вообще же главной педагогической техникой на факультете был диалог в духе Платона и Сократа, когда неправильному ответу уделяется больше времени, чем правильному. И это диалог не простака и мудреца, когда один туповат, а второй знает правильный ответ. Почему ты так думаешь? Что стоит за этим тезисом? Пожалуй, главное для настоящего педагога – это умение вести диалог. И мы на самом деле следовали тезису «не бывает глупых вопросов». Студенты по мере взросления начинали этим активно пользоваться – могли встретить любого преподавателя в любое время в коридоре и спросить, что мы думаем по тому или иному поводу. В ответ мы тоже могли спросить: «Почему это тебя волнует?», т.е. диалог на факультете был не только в аудиториях во время занятий.

– В чем еще заключались отличия от традиционного высшего образования?

– Уникальность факультета была прежде всего в том, что в отношениях преподавателей и студентов не возникало ситуаций, про которые можно было бы сказать «я умный – ты дурак». Не было убежденных сединами профессоров с бородой до пояса и юных школяров, которые ничего не понимают. Всегда была ситуация диалога – начиная с «игры запуска» в начале III курса и заканчивая конструированием собственных образовательных программ и коррекцией программ факультета, где мы тоже работали со студентами в режиме диалога на организационно-деятельностных играх.

Мастерская – это тоже диалог. В моей мастерской мы занимались реферированием книг. Брали какую-то книгу, обсуждали ее сначала (интересно или нет?), и если интересно, то кто-то делал доклад, а остальные обсуждали. Я предлагал тексты (именно предлагал, а не вменял), а во время обсуждения был, как сейчас говорят, модератором. Вел обсуждение тот человек, который готовил доклад на заседание мастерской. И если обычно на студенческих семина-

Практика, когда носитель знания транслирует это знание, вполне осмысленна – не нужно от нее отказываться.

рах, как, впрочем, и на многих научных конференциях, тон задают штатные «вопрошальщики», то на нашем факультете «галерка» активничала так, что мало не покажется.

– В Советском Союзе были схожие практики?

– Нет. В классических университетах специально не готовили педагогов, иногда была педагогическая специализация после III курса, но туда шли те, кого на другие кафедры не брали. Мы же набирали студентов после двух лет предметного обучения на других факультетах – такого не было и нет до сих пор.

Еще одна особенность, которую нужно отметить, – очень насыщенная жизнь студенчества. Красноярский университет всегда этим славился, но у нас на психолого-педагогическом факультете, поскольку студенты приходили гуманитарно-ориентированные, самостоятельность расцвела пышным цветом. Факультет был местом жизни и преподавателей, и студентов.

Особо продвинутые ребята могли выбирать индивидуальные образовательные программы, и тогда их освобождали от обязательного посещения. У таких студентов были кураторы – тьюторы, как сейчас говорят. Для деканата, конечно, неудобно, что почти у четверти студентов – индивидуальные программы. Они ведь выбирали самое интересное, а к V курсу выяснялось, что они стандарт не выполняют, и тогда срочно нужно было и скучные предметы сдавать.

Еще одна уникальная особенность факультета – визит-профессора, в Советском Союзе такого понятия не было, в лучшем случае приезжали внешние люди на госэкзамен. А у нас в числе приглашенных профессоров были Василий Давыдов и Георгий Щедровицкий, их ученики Петр Щедровицкий, Сергей Попов, Галина Цукерман, Катерина Поливанова, Виктор Слободчиков, Борис Эльконин и еще много коллег. Благодаря им в Красноярске зародилась психологическая школа, существующая сегодня. И я рад, что прошло много лет, но многие из них продолжают интересоваться факультетом, завели здесь учеников, приезжают сюда работать, а,

например, Борис Эльконин – не просто работать, но и жить.

– Как получилось, что вы, математик, стали создавать не просто педагогический факультет, а психолого-педагогический? И как факультет повлиял на ваше дальнейшее профессиональное развитие?

– К психологии я всегда относился с уважением: еще когда занимался математикой, мне очень понравилась книга Макса Вертгеймера о гештальтпсихологии. Для математиков образ часто важнее, чем логическое рассуждение, и в преподавании работа с образами означает очень многое.

Благодаря психолого-педагогическому факультету я стал заниматься гуманитарным образованием более системно – читал Льва Выготского, Георгия Щедровицкого, Василия Давыдова, Даниила Эльконина, Карла Роджерса и его последователей. Большое влияние на меня оказали Р.Дж. Коллингвуд – английский историк-методолог, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили, Ю.М. Лотман, многие другие философы, методологи и психологи. Математика – это все-таки позитивизм, формализованный язык, логика, аксиоматика, способы построения суждений и т.д. А то, что истина относительна, что далеко не всегда естественнонаучная модель описания сущего обеспечивает понимание, я всерьез осознал только во время создания психолого-педагогического факультета.

В общем, оставаясь «чистым» математиком, я бы много кого не прочитал и много чего не понял в жизни.

– Психолого-педагогического факультета сегодня нет, как нет и Красноярского университета, а есть Институт психологии, педагогики и социологии в составе Сибирского федерального университета (СФУ). Но ведь психолого-педагогический факультет в том виде, в каком он создавался в 1987 г., перестал существовать еще в 1990-е гг. Почему это произошло?

Главное для настоящего педагога – это умение вести диалог. И это диалог не простака и мудреца, когда один туповат, а второй знает правильный ответ.

Истина относительна, и далеко не всегда естественнонаучная модель описания существа обеспечивает понимание.

– Это очень сложный личный вопрос. Ведь я был деканом недолго – в 1990 г. Эдуард Днепров пригласил меня на работу в Министерство образования РСФСР.

Одна из особенностей факультета в первые годы его существования заключалась в том, что он служил не просто площадкой для взаимодействия самых разных людей, но и местом их повседневной работы. Другого такого места у большинства из них до этого не было и сегодня нет – например, Борис Хасан и Александр Аронов, зав. кафедрой в СФУ, и сегодня общаются в основном на внешних «тусовках», существуют в параллельных пространствах. Называю именно их, поскольку они мои друзья, но это касается и многих других.

Мне кажется, что во времена моего деканства удавалось удерживать общее пространство и обеспечивать коммуникацию между такими людьми, хотя, понятно, это была не только моя заслуга. Борис Хасан, как только в городе или в крае появлялась какая-нибудь новая гуманитарная идея, приходил ко мне и предлагал ею заняться. Я его отговаривал: мы еще со старым не разобрались, а ты уже о новом думаешь! Приходилось сдерживать не только его, но и многих

других, чтобы сначала с факультетскими задачами разобраться, а потом уже бежать строить новое.

Вот это общее пространство за время моей работы в Красноярске так и не успело зацементироваться. Когда я ушел, оно потерялось – начали побеждать центробежные силы, которые «растаскивали» сформированные школы и «школки» на разные площадки. А новое, необычное явление может жить только за счет синергетического, кумулятивного эффекта. Поэтому, на мой взгляд, в 1990-е гг. начался процесс нельзя сказать, что умирания, но видоизменения психолого-педагогического факультета: он все больше становился похожим на любые другие факультеты. Опять же не берусь утверждать, что он стал хуже или лучше. Он просто перестал быть тем, каким задумывался.

– Может ли сегодня опыт факультета быть переосмыслен, а сам факультет возрожден?

– В одну и ту же реку два раза не входят. Поэтому возрождение факультета – для меня тупиковый путь, его даже обсуждать не стоит. А вот о переосмыслении опыта стоит подумать. Но это будет уже совсем другой сюжет: каким должен быть психолого-педагогический факультет в XXI в.

Беседовал Борис Старцев



В феврале в Московской высшей школе социальных и экономических наук (МВШСЭН) прошла десятая международная конференция «Тенденции развития образования: кадры решают все?». В ее работе приняли участие представители 56 регионов России и 13 стран не только ближнего зарубежья, но и Англии, Канады, США, Германии и Франции. Кандидата педагогических наук, декана факультета менеджмента в образовании МВШСЭН Елену Ленскую такое пристальное внимание к вопросам образования не удивляет.

Учитель в стране чудес

Ключевые слова: десятая международная конференция «Тенденции развития образования: кадры решают все?», педагогические кадры, отечественное образование, подготовка будущих учителей.

– Елена Анатольевна, чем объяснить приезд на конференцию большого числа специалистов в области образования?

– С одной стороны, такой всплеск активности объясняется тем, что предыдущие конференции оказались интересными. С другой стороны, нами удачно была выбрана тема: все понимают, что ситуация с кадрами очень острая. Конечно, раздавались речи, мол, перестаньте называть людей словом «кадры». Но именно то, что мы сказали «кадры», а не «учителя», позволило нам существенно расширить тему. Мы обсуждали все человеческие ресурсы: речь шла и о педагогах, и о работниках управления, экспертах, которые нам понадобятся для оценки качества образования, и даже о непрофессионалах, которых мы могли бы привлечь к работе в образовании из самых разных сфер. Необходимо было понять, кто востребован сегодня, а кто будет нужен завтра.

– По сравнению с прошлым годом как изменилось число желающих участвовать в конференции?

– Такого количества заявок участников, около 600, как в 2013-м, у нас не было никогда, мы были вынуждены

некоторым даже отказывать, а на саму конференцию пришло почти 500 человек. С каждым годом регистрируется на 50–60 человек больше, а в этом – сразу на 200! Одних желающих выступить было больше 200, поэтому, чтобы дать возможность всем высказаться, мы устроили десять мультимедийных круглых столов, а не два-три, как в прошлый раз. Они работали в режиме нон-стопа, причем пять шли параллельными сессиями, так что приходилось выбирать, куда идти.

– Насколько мне известно, одним из организаторов конференции была Высшая школа экономики. Какова была ее роль в мероприятии?

– Высшая школа экономики – наш постоянный партнер и один из спонсоров этой конференции. Сводная команда ВШЭ, Российской академии образования, МГППУ и РАНХиГС провели очень любопытный круглый стол по педагогическому образованию, на котором поделилась своими идеями, связанными с реформами педобразования. Оно, как известно, почти не реформировалось в нашей стране с 1940-х гг. Менялись эпохи, но принципиальных новшеств

привнесено не было. Сам подход – проведение занятий в педвузах – ничем не напоминает того, что ожидается от учителя. В школе от него ждут интерактивности, а в вузах по-прежнему читают лекции. Кроме того, во всем мире педпрактика занимает половину времени обучения, у нас же, как правило, дело ограничивается двумя неделями. Интересно, что школы предпочитают брать на работу выпускников педагогических колледжей именно потому, что у них обширная практика. Они увереннее чувствуют себя в классе, а те, кто оканчивают вузы, часто теряются в первые дни работы. Сегодня педагогические вузы больше нуждаются в реформе, чем педколледжи, где ситуация более или менее благополучная.

– О каких же основных ориентирах отечественного образования можно вести речь?

– Много говорили, например, о том, что не надо готовить к профессии педагога все пять лет. Даже в нашем опыте есть апробированные перспективные модели, когда студент изучает предмет несколько лет, со временем понимает, что, скорее всего, великого ученого, например химика, из него не выйдет, но эта область науки ему нравится, поэтому он решает остаться в ней и становится учителем химии. Эту модель можно попробовать возродить, но тут важно не пытаться провести реформу сразу по всей стране. Главное апробировать несколько перспективных моделей и посмотреть, какие из них и в каких условиях лучше работают.

Кроме того, у нас много спорят о том, где лучше готовить будущих учителей –

в университетах или институтах. Так вот: все исследования, которые были проведены на эту тему, – а наша конференция отличается от других тем, что мы стараемся не рассуждать умозрительно, а опираемся на полученные данные, – подтверждают, что нет никакой разницы. Другое дело, что согласно международному исследованию по вопросам образования и повышения квалификации учителей математики (ТЕДС-М) собираются пойти в школу только 5 % студентов, хотя они прекрасно знают математику и неплохо владеют методикой.

– Тем не менее устроиться учителем в московскую школу не так легко...

– Верно, старение педагогических кадров в России происходит гораздо резче, чем в других странах. Учителей предпенсионного и пенсионного возраста у нас почти 70 % – это колоссальная цифра. Когда придет время и эти люди уйдут, школа оголится. Некоторые регионы как раз делились своей политикой в этой области. Например, на Ямале внедряется любопытная система с тремя дополнительными квалификациями: учитель, пройдя определенные испытания, может получить новый статус, т.е. стать наставником, исследователем или методистом, в зависимости от того, что он знает и умеет; таким образом, учебная нагрузка у него станет меньше и освободится место для молодых специалистов. Ямал вообще был одним из самых активных регионов на конференции. А в Красноярске создали Ассоциацию молодых педагогов, и, действительно, похоже, что трудоустройство выпускников в Красноярском крае с ее помощью стало происходить успешнее. Они даже придумали собственную систему повышения квалификации именно для молодых специалистов.

– Какой же учитель требуется новой школе?

– Как раз Исак Фрумин, директор Института образования ВШЭ, в докладе «Учитель, которого не будет» высказал свое отношение к тем стандартам, которые подготовили команды Владимира Шадрикова из ВШЭ и Евгения Ямбурга. У каждого из них есть свои достоинства: у Шадрикова детально разработаны квалификационные характеристики по са-

Во всем мире педпрактика занимает половину времени обучения, у нас же, как правило, дело ограничивается двумя неделями. Интересно, что школы предпочитают брать на работу выпускников педагогических колледжей именно потому, что у них обширная практика. Они увереннее чувствуют себя в классе, а те, кто оканчивают вузы, часто теряются в первые дни работы. Сегодня педагогические вузы больше нуждаются в реформе, чем педколледжи, где ситуация более или менее благополучная.

мым разным аспектам деятельности педагога, а Ямбург уделит больше внимания взаимоотношениям «учитель–ребенок». Но беда этих квалификационных характеристик в том, что такого разностороннего учителя просто не бывает. Это стандарт, который не адресован никому конкретно: глядя на него, учитель только заработает комплекс неполноценности. Дать эти документы педвузам в качестве ориентира невозможно: они не смогут реализовать этот стандарт. Те черты, которыми должен обладать идеальный учитель, названы совершенно правильно, но в итоге получился моральный кодекс строителей коммунизма!

Следует же подумать о минимуме требований, без которых нельзя допускать выпускника к работе в образовании. Речь на конференции шла о том, что всеми этими компетенциями должна обладать учительская команда школы, а не отдельный человек.

Вот английский стандарт – это более операциональная вещь, по сравнению с нашим, и в нем выделено несколько областей. Безусловно, учитель должен уметь, например, поддерживать дисциплину, а как раз этому не учат в российских педвузах, собственно, как и общению с родителями, которые могут задавать подчас жесткие, неудобные вопросы. Каждый учитель с этим сталкивается, и ему необходимо уметь себя вести в подобных ситуациях. А в наших вузах по-прежнему готовят предметников. Необходимо создавать стандарт для педагогических учреждений, чтобы они могли ориентироваться на него, а молодой учитель должен осознавать, что к идеальному набору компетенций надо все-таки стремиться. В английском стандарте написано, что молодой специалист должен понимать, к кому обратиться, если в его классе сидит ребенок с отклонениями в развитии, т.е. в школе должны быть специалисты, которые знают, как работать со слабослышащими, слабовидящими или детьми с синдромом Дауна. К слову сказать, у нас до сих пор мам уговаривают отказаться от таких детей. Обязательно должны быть люди, способные квалифицированно помочь в ситуации с инклюзией, у нас их называют чудовищным словом «дефектологи». Во многих странах, кстати, эти люди

Безусловно, учитель должен уметь, например, поддерживать дисциплину, а как раз этому не учат в российских педвузах, собственно, как и общению с родителями, которые могут задавать подчас жесткие, неудобные вопросы.

занимаются не только детьми со специальными проблемами, но и одаренными детьми, которым тоже надо помогать раскрыть свой потенциал.

– Сейчас профессиональное сообщество активно обсуждает стандарты дошкольного детства...

– Так как в МВШСЭН есть программа «Управление программами дошкольного образования и раннего развития детей», то, естественно, у нас была соответствующая секция. Предполагается, что в стандартах дошкольного образования, несмотря на то что я не знаю ни одного эксперта, который бы против этого не возражал, будут прописаны требования к качеству подготовки ребенка, а это значит, что его начнут тестировать, измерять его учебные результаты и оценивать. Мы постараемся этого не допустить. У ребенка есть право на детство.

– После таких конференций, как ваши, положение вещей меняется?

– Представители министерства всегда присутствуют при обсуждениях, и некоторые наши рекомендации попадают в документы министерства. Например, термин «педагогическая интернатура» впервые прозвучал именно на нашей конференции. Модель, когда учитель после вуза еще год сначала под руководством наставника или ментора работает в школе в качестве стажера, а в конце сдает квалификационный экзамен и только после этого получает диплом учителя, популярна в университетах многих стран. Школа при этом обязана предоставить место выпускнику и принять активное участие в его подготовке. Но мало вбросить словосочетание «педагогическая интернатура» в российский тезарус, надо создать первые прецеденты. Пока в нашей стране, насколько мне известно, их не было, но в самое ближайшее время готовится пилотный проект. Возможно, он состоится в Приморском крае.

Высокие результаты нужно считать единственным критерием успешной политики в области образования.

Кроме того, благодаря тому, что в предыдущие годы мы много спорили о понятиях «компетентность» и «компетенция», люди стали разбираться в том, что это такое. А тогда, когда мы это слово только-только привнесли в российский лексикон, люди понимали его весьма своеобразно. Так, в Англии выделено пять ключевых компетенций, которые должен освоить каждый ученик, у нас же в предыдущей версии стандарта было прописано 400 с лишним разных компетенций, которые тут же напридумывали наши ученые, не задаваясь вопросом, зачем, кому их столько нужно и компетенции ли это. Например, честность, как они собирались ее мерить? Ведь компетенции – это что-то наблюдаемое и проверяемое, путать с личностными качествами их не надо.

– Известна ли уже тема конференции 2014 г.?

– Нас интересуют инструменты реформы, т.е. средства, с помощью которых можно менять ситуацию. Было бы любопытно узнать, если зарубежные эксперты расскажут, благодаря чему их странам

удается продвигаться вперед, какие, на их взгляд, механизмы сработали, что содействовало высоким результатам, которые, как мне кажется, и нужно считать единственным критерием успешной политики в области образования. Так, некоторые страны Восточной Европы, которые, как и Россия, в 2000-м были в четвертой десятке по данным международного исследования школьников (PISA), уже через десять лет вплотную приблизились к первой десятке, это, например, Польша, Литва, Латвия, Словения. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) проверяет, как 15-летние школьники применяют полученные знания в незнакомом контексте, насколько глубоко они понимают прочитанный текст. А что делают наши дети? Они начинают выполнять упражнение, не дочитав до конца задания, и в результате допускают ошибки. По среднему баллу мы еще сильно отстаем от европейских показателей. Научить этому можно, если учителя будут работать как единая команда и если, например, орфографические ошибки будут замечать учителя истории и математики, а не только русского языка, как это принято у нас.

Беседовала Наталья Бурова

Процессы и среды – ресурсы образования

Аннотация. Образование как процесс передачи социального опыта является функцией социальных сред. Полноценным и качественным оно может стать только при условии реализации целей многочисленных образовательных процессов, в условиях концентрации формирующих сред, позволяющих управлять процессами. Управляемое образование – это качественное образование для каждого, что является требованием времени и общественного развития.

Ключевые слова: процессы в образовании, концентрация образовательных ресурсов, формирующие среды образования, образовательный опыт, социальная группа, территория образования.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС

Категория «образование» в самом широком смысле обозначает процесс педагогически организованной социализации. Если не вникать в суть всего, что подразумевается под социализацией как целого комплекса процессов, сопровождающих сложнейшие явления развития человека и человечества, то возникает ощущение некоторой достаточности нашего знания о его сферах. Этого понимания, наверное, было достаточно и для воспроизводства образовательного опыта в условиях селекционной системы отбора абитуриентов для высшего образования в не таком уж далеком прошлом.

Сегодня огорчают не столько разрушение прежней системы образования и его плачевные результаты, сколько наше неумение построить процессы в условиях нового запроса на качественное образование для каждого обучающегося. Мы пока не знаем, как это сделать, у нас нет ни теоретической базы, ни практического опыта управляемого образования для всех.

Это происходит потому, что образование как таковое остается сферой в значительной части своей непознанной как в теории, так и в реальных практических процессах. Наши оппоненты скажут, что не надо усложнять и без того сложную проблему. При этом не

учитывается следующее: она потому и существует, что ее решение находится в другой плоскости.

Факты современного образования свидетельствуют в пользу того, что как в теории, так и на практике мы недалеко ушли от педагогики И.Ф. Гербарта, отрицавшего врожденные способности и подчеркивавшего роль учебных дисциплин в умственном и нравственном развитии. Это чисто педагогический взгляд на мир, согласно которому все зависит от учителя и учебного материала. Ум ученика «состоит» из того, что в него вложили учителя. Отсюда на практике полное игнорирование всего, что связано с индивидуальностью ученика, его активностью и особенностями. Обучение является реальным и, пожалуй, единственным процессом в условиях существующих систем образования не потому, что мы обожаем Гербарта. На самом деле мы уже давно забыли, что это его идеи прочно лежат в основе наших теорий и практик образования. Мы просто не умеем по-другому.

Тот комплекс процессов разного содержания и направленности, который мы теоретически объединяем категорией «образование», на самом деле – некий фантом. Например, образование – это прежде всего рост и развитие. Рост – это не просто количественные показатели



об авторе



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

увеличения размеров и массы тела человека. Это те изменения, которые влияют, например, на адаптационные возможности ребенка, важные для учебы качества и сензитивные периоды, меняют его способности и характер.

Развитие на первых этапах – это адаптация младенца, пластичность, по существу способность учиться на опыте, «она означает способность изменять свои действия на основе результатов предшествующего опыта, формировать установки», – утверждает Дж. Дьюи (Дьюи, 2000, с. 47 [2]). На первом этапе это больше саморазвитие и самообучение.

Способность развиваться в условиях социальной среды зависит от самой среды и пластичности, приспособляемости ребенка, она не имеет никакой цели, кроме самого развития. В отличие от этого природного качества обучение как целенаправленный процесс, согласно Л.С. Выготскому, опережает развитие, создавая для него необходимые предпосылки: «Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» (Выготский, 1996, с. 388 [1]).

Поэтому между обучением и развитием существует прямая связь-зависимость: ребенок, обучаясь, развивается. Между этими процессами существует единство, но не тождество, как между всякими внешними и внутренними процессами.

Тема взаимозависимости обучения и развития не оставляет в покое специалистов образования и практиков. Все мы знаем о различиях процессов внутреннего и внешнего характера. Внутренние процессы – это определенная последовательность в смене явлений, состояний в развитии. Внешние – это совокупность наших последовательных действий для достижения результата.

Процессы в образовании обычно носят двойственный характер, и именно внутренняя сторона обделена нашим вниманием. Мы не только не знаем, что про-

исходит во внутреннем мире ребенка, которого обучаем, но и не желаем этого знать. Поэтому все системы и подходы, ориентированные на внешние показатели, можно назвать поверхностными, неуправляемыми, рассчитанными на случайный результат. В итоге коэффициент полезного действия систем обучения не превышает 10 %.

Обучение опережает развитие, но это не значит, что оно определяет цели образования. Природная цель образования – это само развитие. Она, эта цель, не меняется от того, что мы активно вмешиваемся в процессы. Поэтому речь идет о развивающем обучении, осуществляемом ради развития. Тогда возникает целый ряд вопросов: каковы результаты развития, где, когда и в каком виде мы можем определить, что цели такого образования достигнуты? Обучение в нашем понимании нацелено на умственное развитие, а как быть с остальным? Кроме того, речь идет не о природных, а об исторических особенностях человека; а как же быть с природными?

Новое, развивающее, обучение не может естественным путем вытеснить старые позиции Гербарта. Идеи Выготского не обеспечены в достаточной мере методической базой. Индивидуальность *зоны ближайшего развития* технологически пока недостижима, предложенные варианты методических систем далеки от совершенства.

В педагогике существуют тенденции, в которых образование рассматривают и как подготовку к будущей взрослой жизни, и как раскрытие, тренинг способностей ребенка. Они обусловлены тем, что авторы идей, касающихся содержания образования, по-своему видят его цели, и это правильно. Многообразие целей характерно для образования с его множественностью процессов. Цель можно определить как возможный результат процесса, поэтому у каждого процесса своя цель.

Процессы и цели в образовании могут быть ложными и реальными. Например, нет ничего бессмысленнее нацеливания образования на подготовку к взрослой жизни. Сама жизнь, особенно в наше время, настолько непредсказуема, что построенное таким образом образование наверняка не достигнет цели, зато реакцию учащихся на эту непредсказуе-

Сегодня огорчают не столько разрушение прежней системы образования и его плачевные результаты, сколько наше неумение построить процессы в условиях нового запроса на качественное образование для каждого обучающегося.

мость угадать не сложно. В то же время раскрытие и тренинг способностей ребенка, если эта деятельность не становится единственной целью образования, способствует решению задач образования потому, что «ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни» (Дьюи, 2000, с. 54 [2]).

ОПЫТ КАК СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Философское обоснование принципиально нового подхода к образованию как опыту, передаваемому новым поколениям, обеспечил Джон Дьюи. Опыт как содержание процесса в наибольшей степени раскрывает понятие образования с внутренней, личностной позиции. Он объединяет все аспекты компонентов содержания образования и придает процессам некоторое единство. Опыт не умирает, он непрерывен и постоянно совершенствуется – это законы его развития. «Образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта», – неоднократно повторял Дж. Дьюи. Эта перестройка расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направления для последующего опыта.

Образовательный опыт предельно разнообразен, как все личностное, он имеет эмоциональную окраску, бывает полезным и бесполезным, приятным и неприятным, положительным и отрицательным. Чтобы сохранить на всю жизнь стремление учиться, необходимо иметь положительный опыт образования; возможен и антиобразовательный опыт, который останавливает накопление последующего опыта. Различные виды опыта требуют различных способов его обретения.

Образовательный опыт многогранен, самообучение младенца начинается в колыбели с овладения простейшими навыками движения в предметной среде. Самообучение, обучение – естественное состояние человеческого детеныша, овладевающего многими умениями, которые другие виды получают от рождения. Пластичность ребенка определяет его способность учиться и накапливать собственный опыт поведения в условиях различных сред.

Нет ничего бессмысленнее нацеливания образования на подготовку к взрослой жизни. Сама жизнь, особенно в наше время, настолько непредсказуема, что построенное таким образом образование наверняка не достигнет цели, зато реакцию учащихся на эту непредсказуемость угадать не сложно.

Эта пластичность – приспособляемость слабого – диктует определенную последовательность обучения. Вначале простейшие навыки и умения, обеспечивающие элементарные потребности в перемещении, в ориентировании, даже в питании. Потом овладение речью, ориентация в социальной среде.

Опыт овладения способами деятельности приходит не сразу, он начинается с младенческого возраста в игре. Вначале это овладение простейшими игрушечными орудиями труда; постепенно опыт деятельности усложняется и в конечном итоге приводит к имитации трудовой (профессиональной) деятельности взрослых. Это не значит, что дети дошкольного возраста должны обучаться только в игре. Имеющийся опыт раннего обучения подтверждает, что с таким же удовольствием они обучаются чтению, счету, другим универсальным действиям, относимым нами к школьному периоду.

Важно отметить, что изучение окружающего мира тоже начинается не в школе, а гораздо раньше, но задача систематизации этой деятельности, несомненно, школьная. К этому времени дети должны уже обладать некоторыми умениями, действиями – это то, что мы называем способами деятельности. Овладение этими способами, приобретение опыта деятельности должны опережать переход к систематическому изучению окружающего мира.

У Дж. Дьюи такой опыт рождается на стыке деятельности, общения и мышления. Чтобы разбудить мышление, необходимо включить учащихся в самостоятельную деятельность. Учитель в этой системе координат соучаствует в деятельности. «В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученик учит, хотя и не осознавая этого, и чем меньше осознается и той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше» (Дьюи, 2000, с. 148 [2]). Эти идеи Дьюи

Чтобы сохранить на всю жизнь стремление учиться, необходимо иметь положительный опыт образования; возможен и антиобразовательный опыт, который останавливает накопление последующего опыта.

в чем-то созвучны с педагогикой Марии Монтессори, называвшей свою методику системой саморазвития ребенка в дидактически подготовленной среде.

На самом деле то, что Дьюи называет опытом познания окружающей действительности, потребует от учащегося достаточно уверенного владения многими видами учебно-познавательной деятельности, способами кооперирования деятельности, опыта решения элементарных познавательных задач. Неудачи в использовании идей Дьюи в школьной практике в 20-е гг. прошлого столетия объясняются именно тем, что его метод не признавал необходимости предварительной подготовки учащихся, а обрушивался на них всей сокрушительной силой свободы и необеспеченной самостоятельности.

Беда создателей уникальных методов образования – в излишней убежденности в том, что их метод решает все проблемы образования. Практика организации образования свидетельствует, что ни одна система, ни один метод или практический опыт, являясь в чем-то действительно эффективным, не могут решить все проблемы образования на все времена, а образование – настолько сложный и многосоставной процесс, что накопленный за столетия опыт нельзя отрицать вчистую.

Поэтому школа начинается с простейших универсальных умений – чтения, письма, счета; где бы этому ни учили: в школе, дома, в детском саду или клубе, – именно эти навыки обеспечивают более сложные универсальные учебные действия, владение которыми становится фундаментом школьного образования.

ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Образование – функция социальных сред. «Сам процесс жизни сообществ имеет образовательное значение» (Дьюи, 2000, с. 11 [2]). Социальная среда – источник неформального образования, в ней ребенок делает свои первые шаги. Она

остаётся источником интеллектуальных и эмоциональных установок и мотивов, во многом определяющих его поведение и отношение к окружающей действительности.

Школа создает упрощенную среду: «отбирает те характеристики социальной среды, которые достаточно фундаментальны и могут быть восприняты обучаемыми. Затем она устанавливает порядок следования восприятий, используя уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей» (Там же, с. 25).

Специально создаваемая школьная среда становится вмещением целого ряда образовательных процессов. Некоторые из них мы уже упоминали – это процессы роста и развития: процессы овладения умениями, навыками, универсальными учебными действиями, процесс познания окружающего мира, процесс усвоения знаний, процесс раскрытия и тренировки способностей; о других мы еще не говорили – это процессы социализации как овладения социальными навыками групповой организации и деятельности, формирования моделей поведения, самоопределения и самооценки, образовательного общения и обмена образовательным опытом. Отдельного разговора требуют процессы, связанные с эмоциональным и ценностным отношением к действительности.

Перечень можно продолжать, но мы хотим не испугать читателя полным перечнем, а подчеркнуть, какое многообразие процессов сопровождает образование, а также, естественно, то, что организация образования, управление им – сложнейшие функции школьной среды. Прimitивно организованная, она сегодня не вмещает и не обеспечивает те процессы, которые необходимы для решения задач современного образования.

Каждый процесс – это движение к результату, а следовательно, имеет собственные, ни с какими другими не сравнимые цели. Достижение целей осуществляется определенными методами с использованием характерных только для этого процесса учебных материалов, оборудования, форм организации. Чтобы процесс был эффективным и достигал намеченных результатов, нужно управлять процессом – необходима педагогическая технология.

Если всего этого нет, ни процесс, ни его результаты не будут достигнуты. Так было и так есть сейчас в каждом случае совмещения процессов, когда считается, что одновременно, на одном и том же материале, одним и тем же методом реализуются два, а то и три процесса, например: обучения, воспитания и одновременного развития способностей, да еще и социализации со всеми ее компонентами. Естественно, в таких условиях не реализуется до конца ни один процесс. Каждый процесс требует управления, в рамках которого определяются промежуточные и конечные цели, а само оно осуществляется не указаниями, а влияниями через находящуюся в постоянном движении школьную социальную среду. Именно она является носителем внутренних установок для личности каждого ребенка. «Основным управляющим фактором является сама природа ситуации, в которой участвуют юные члены сообщества. В ситуации общения им приходится соотносить и согласовывать свой способ действия с тем, что делают окружающие... добиться внутреннего управления посредством приобщения человека к интересам и представлениям сообщества и есть цель образования» (Там же, с. 43).

Между тем упрощенная среда современной школы осталась неизменной с тех времен, когда перед образованием стояли совсем другие, весьма ограниченные требования. Современное образование не может не реагировать на новые представления о содержании образования, на процветающие в школьном деле формализм и очковитирательство, в основе которых – неспособность школы решать поставленные перед ней задачи, имея за спиной устаревшие ресурсы образования. В этой связи уместно вспомнить слова Дж. Дьюи: «По мере того как общество становится более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодежи» (Там же, с. 27).

Необходимо подчеркнуть, что речь идет не об «упрощенной школьной среде», как мы назвали бы сейчас, – модели социальной среды, а о создании социального института – полноценной среды образования, «более широкой и сбалансированной», чем реально существующая социальная среда. Такая среда, не подме-

няя реально существующую социальную среду, может и должна обеспечить условия для всех процессов, которые сегодня признаются содержанием образования.

КОНЦЕНТРАЦИЯ РЕСУРСОВ

Новый взгляд на образование меняет наши представления о его ресурсах. Как бы это ни казалось странным, основными ресурсами образования являются среды. В условиях классно-урочной системы мы привыкли относиться к школьной среде как к чему-то неизменному. Например, мы рассматриваем школьный класс как фон для разворачивания всех процессов образования. Однако среда класса не только аморфна, но и последовательно антиобразовательна, так как зачастую является носителем отрицательных установок для образования.

Основу новой школьной среды составляет социальная группа (микроформирование), она и является носителем социальных отношений и традиций. В такой группе педагог создает ситуации управления процессами в образовании. Группа входит в другие социальные формирования, отличающиеся своей структурой, размерами и степенями свободы входящих в их состав учащихся и их микроформирований. Входя в другие учебные формирования, социальная группа приобретает новые черты, характерные для того или другого процесса в образовании, ради которого соответствующая среда формируется.

Живая жизнь – это множественность социальных сред, поэтому многообразие социальных сред в образовании является качественным показателем его эффективности. Учебная социальная среда, подготовленная, владеющая первичными навыками, используя необходимые условия дидактически организованной материальной развивающей среды, становится средой учебной деятельности и формирующего общения в рамках соответствующего образовательного процесса.

Мы рассматриваем школьный класс как фон для разворачивания всех процессов образования. Однако среда класса не только аморфна, но и последовательно антиобразовательна, так как зачастую является носителем отрицательных установок для образования.

Современные процессы образования выходят за рамки класса и урока. Учителя-новаторы конструируют новые среды, спаривая уроки, а то и погружаясь в какой-либо процесс на весь учебный день. Понятие учебного времени меняется, оно тоже выходит за рамки урока. Для организации внеклассной деятельности, согласно новому стандарту, выделяются специальные часы.

Новые процессы образования в школе размещаются на границе классной и внеклассной деятельности. Это те процессы, в организации которых необходимо наличие обеих сред: классной и внеклассной с их разницей в степенях свободы и упорядоченности. Пока это касается метода проектов и тренинговых систем, но развертывание в школе других процессов, связанных с широкими социальными средами с их многообразием и количеством, поставит перед школой необходимость организации более сложных, широких и разнообразных сред, искать которые надо будет далеко за пределами собственно школы.

Именно для этого необходимо развитие пространства, в котором должны разворачиваться образовательные процессы, ведь им становится тесно в рамках старой школы. Выход образовательных процессов за границы контролируемых школой территорий – необходимый шаг в создании многоуровневой системы образовательных сред. Движение в сторону концентрации образовательных сред и пространства наблюдается не первый год и развивается в нескольких направлениях.

1. Школа активно реализует собственные резервы и возможности размещения разнообразных процессов образования. Многоуровневая система позволяет использовать имеющиеся возможности школьной организации для расширения деятельности, общения, творчества, разнообразных образовательных практик и т.д. Многоуровневое пространство общения и деятельности – своеобразный социальный лифт, позволяющий применить новую практику управления процессами образования за пределами

школьного класса. Неиспользуемые или мало используемые пространства межклассной одновозрастной и разновозрастной сред являются существенным резервом роста пространства и образовательных сред внутри школы.

Мало задействован в настоящее время и общешкольный уровень – особая разновозрастная среда. Организация разновозрастного общения и деятельности – вершина педагогического искусства, результат системной работы. Здесь старшие школьники выступают как организаторы, консультанты, старшие товарищи задействованы в совместных проектах с младшими, и общение с ними – необходимый элемент социальных практик. Для младших присутствие, а особенно участие в их делах старшеклассников – стимул и внешняя оценка. Общение младших и старших полезно и тем и другим.

2. Необходимость выхода образовательных процессов на межшкольный уровень возникла не вчера. Школьный тупичок, предельная замкнутость школьных сфер на самих себя беспокоит педагогическую общественность давно. «Преодолеть ограничения, которые налагает на него [человека] принадлежность по рождению к некоторой узкой группе, дать ему возможность живого контакта с более широким окружением» (Там же, с. 28), по мнению Дж. Дьюи, одна из основных функций школы. Если продолжать в логике Дьюи, то чем шире это окружение, тем большие возможности оно предоставляет для «живого контакта».

Межшкольное пространство в рамках системы школ или комплексов позволяет выйти из внутришкольной замкнутости, дает возможность сравнить результаты разных педагогических систем. Здесь сотрудничество и кооперация, соревнование и конкуренция приобретают иные черты. Если в школе класс соревнуется, защищая собственные достижения, то этот же класс в межшкольном соревновании выступает от имени своей школы.

Попытки воспроизвести новый опыт образования убедили многих, начиная с С.Т. Шацкого, в ограниченности ресурсов, предоставляемых существующими системами образования. Для создания формирующих сред необхо-

Живая жизнь – это множественность социальных сред, поэтому многообразие социальных сред в образовании является качественным показателем его эффективности.

дима концентрация большего числа учащихся, чем это возможно в условиях традиционной школы. Именно поэтому в странах с развитыми системами образования создаются укрупненные организации образования.

Крупные школы и комплексы школ позволяют реально использовать преимущества современных подходов к управлению: специализации учреждений и организаций образования, дифференциации учащихся, интеграции учебного процесса. А главное – они обеспечивают условия для создания формирующих сред общения.

ТЕРРИТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Сто лет назад одной из функций школьной среды Дж. Дьюи называл «защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды» (Там же, с. 25). Эта функция и сейчас не потеряла своей злободневности, особенно в условиях мегаполиса, но защитить сегодня не значит закрыться. С одной стороны, современные коммуникации не позволят это сделать, а с другой – в этой среде необходимо жить прямо сейчас.

Социум – это не другая планета, а его влияние на развивающуюся личность – определяющее: именно там формируются ее интеллектуальные и эмоциональные установки поведения. Поэтому по-настоящему управляемое образование возможно только в условиях взаимодействия с силами, представляющими собой социум. Все более усложняющиеся задачи образования требуют включения в образовательные процессы прямых контактов с социумом в виде социальных практик в особой социальной среде, как считал Дж. Дьюи, «специально предназначенной для молодежи».

Такая среда имеет несколько уровней. Это прежде всего специальная инфраструктура учреждений и организаций, размещенных в социуме и выполняющих роль связующих звеньев между школой, ее средами и социумом во всех его проявлениях. Эта инфраструктура рассчитана на совместную деятельность детско-взрослых сообществ. Для примера напомним об уже известных формах таких полуклубных организаций типа территориальных технопарков, детско-взрослых произ-

Крупные школы и комплексы школ позволяют реально использовать преимущества современных подходов к управлению: специализации учреждений и организаций образования, дифференциации учащихся, интеграции учебного процесса. А главное – они обеспечивают условия для создания формирующих сред общения.

водств, лагерей труда и отдыха, школьных магазинов, агитбригад, домов совместного творчества и т.д.

Сам социум в сложившихся условиях разрушения традиционно существовавших сообществ уже не может обеспечить потребности подрастающих поколений в неформальном образовании. Только объединенное общей целью сообщество дает необходимое для образования детей общение. В этом смысле даже семейные узы сегодня не гарантируют того минимума неформального обмена опытом социальной жизни между поколениями, который обеспечит потребности ребенка. Этот процесс необходимо инициировать и направлять.

Поэтому школа как профессиональная организация и педагогическая система должна изменить свою сущность обучающей машины. Многовековое противостояние «школа – социум» должно закончиться умиротворяющей ничьей. Социум должен стать благоприятной средой для развития, воспитания новых поколений, а школа – профессионально, качественно и эффективно сопровождать эти процессы.

Та социально-образовательная среда, которая возникает на границе школьных сред и социума, имеет свои особенности. Образовательные процессы в такой среде инициируются школой и носят характер соучастия родителей, общественности микрорайона в общей деятельности с участием детей и взрослых. Такое детско-взрослое сообщество особенно необходимо на первых этапах обучения в начальной школе. Оно не должно носить эпизодический характер – это целая программа разнообразной деятельности с очевидными результатами.

Подростковые среды школы нуждаются в общественно-активной деятельности, связанной со взрослыми благотворительными организациями, а также с созданными по собственной инициативе

Школа как профессиональная организация и педагогическая система должна изменить свою сущность обучающей машины. Многовековое противостояние «школа – социум» должно закончиться умиротворяющей ничьей. Социум должен стать благоприятной средой для развития, воспитания новых поколений, а школа – профессионально, качественно и эффективно сопровождать эти процессы.

юношескими организациями, например, в защиту животных или направленными на охрану природы или памятников истории. Активность в социуме может быть связана с участием в творческих конкурсах, организации выставок собственных работ, концертов самодеятельности в определенных общественных местах и т.д.

Старшая школа – это целая программа самоопределения, включающая социальные практики в различных условиях социума. Это практики политической, экономической, социальной жизни общества. Другие практики предполагают изучение реальных условий и возможностей семейной жизни, воспитания детей, трудоустройства и бюджета семьи. Отдельный вид практик – изучение работы различных служб, например, служб социальной защиты, здравоохранения, банковского сервиса. Результатом должны быть предложения по усовершенствованию деятельности органов местного самоуправления, устранению недостатков в работе сервисных служб и т.д. Для примера мы привели лишь несколько характерных направлений развития процессов взаимодействия с социумом, таких направлений должно быть множество, в целом они должны составлять определенную сферу образовательной

деятельности различных категорий учащихся, их общения и взаимодействия со взрослыми сообществами.

Главное то, что эти среды, обеспечивающие взаимодействие со взрослыми и их сообществами, активно меняют сами сообщества в лучшую сторону. Сегодня уже никто не сомневается в определяющем значении образования для развития социокультурной среды. Мы в этом неоднократно убеждались, потому что все наши эксперименты были связаны с городом, где в наибольшей степени проявляются взаимовлияния составляющих социума. Включение родителей, всего взрослого населения в процессы образования и воспитания – это не каприз отдельных специалистов в сфере образования, а осознанная необходимость.

В условиях техногенной, насыщенной информацией и событиями среды результаты образования подрастающих поколений должны быть предсказуемыми и качественными. Такой результат может дать только его более сложная организация, построенная на принципах социокультурной модернизации образования, сообразного детской природе.

Специальная социокультурная среда как составная часть комплекса школ с его межшкольным пространством завершает концентрацию сред, необходимых для развития современного образования, которое способно реализовать образовательные задачи с заранее предсказуемым качественным результатом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

КИРИЛЛ МИТРОФАНОВ

Профессионализация профессионала: как растить учителя

Аннотация. Рассмотрены вопросы становления учителя как профессионала. Проанализированы особенности учительской профессии и выделены этапы профессионального (карьерного) развития педагога. Обозначены критерии профессионализма, признаки зрелости профессий. Обсуждаются категория «профессиональное развитие», понятие «профессиональный возраст», способы планирования и реализации педагогических действий. Автором разработана матрица профессионализма учителя, в которую вписывается большинство задач, решаемых им в процессе педагогической деятельности. Кратко представлены специальные программы для разных групп учителей.

Ключевые слова: профессионализация учителя, карьера учителя, учительская профессия, образование, стандарты профессионального мастерства.

Н ижеследующие соображения основаны на ряде исследований и проектных разработок, реализованных под руководством автора статьи в 2009–2012 гг. Ведущими базами для опросов, проведения анкет и статистических исследований стали площадки Красноярского краевого института повышения квалификации, Московского городского педагогического университета (МГПУ) и Московской высшей школы социальных и экономических наук (МВШСЭН). На проведение исследований были получены гранты Московского департамента образования – по теме «Сетевые взаимодействия образовательных учреждений высшего педагогического образования и школ университетского округа в процессе реализации программы “Школы будущего”» (Митрофанов, 2008а [19]), Министерства образования и науки Красноярского края – на проведение предпроектного исследования институтов и технологий профессионализации работников образования в системе повышения квалификации Красноярского края (Митрофанов, 2012 [51]),

а также РГНФ на 2009–2010 гг. – для осуществления проекта № 09-06-00994 «Инновационные технологии профессионализации учителя в системе высшего педагогического образования» (Митрофанов, 2010 [20]).

На площадке МГПУ предметом исследования и проектирования явились новые подходы к организации педагогической практики, связанные с ней вопросы сетевой организации такой практики и новых форм оценивания. Кроме того, были сделаны аналитические обзоры ситуации с молодыми учителями в разных странах и способов работы с ними.

На красноярской площадке целями исследования явились изучение ситуации на рынке дополнительного профессионального образования, а также выявление основных факторов (институтов и технологий), влияющих на профессиональное развитие педагогических работников (профессиональных динамик) для возможного описания нормативной модели профессионального роста (развития) учителя и стадийности роста (развития) учителя.

Кроме того, в работе были использованы материалы магистерских исследований МГПУ и МВШСЭН.



об авторе



К.Г. Митрофанов, руководитель Центра методологии независимой оценки качества образования ФИРО, кандидат педагогических наук, доцент

По итогам проведенных исследований изданы три монографии (Митрофанов, 2007 [22]; 2008б [21]; 2012 [23]).

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Рынок педагогического труда сегодня в России разбалансирован. Спрос на педагогические кадры, т.е. потребность образовательных учреждений в специалистах разного профиля педагогической деятельности и квалификации, удовлетворяется недостаточно. В свою очередь, педагогическое образование осуществляется либо узконаправленно (например, подготовка учителей-предметников), либо широко (например, подготовка бакалавров и магистров образования, для которых поле профессиональной деятельности и профессиональные квалификации на государственном уровне пока еще четко не определены).

Система школьного образования РФ не испытывает количественной нехватки преподавателей, в то время как существуют трудности с удержанием молодых преподавателей в школе и развитием уже работающих опытных специалистов.

Перепроизводство педагогических кадров стало следствием отсутствия реакции системы их подготовки на демографические изменения. Сейчас «выпуск педагогических кадров значительно превышает (примерно на 70 %) число вакансий во всех типах образовательных учреждений страны» (Иноземцева, 2000, с. 59 [10]). Системой подготовки педагогических кадров остались незамеченными важные демографические тенденции. В стране практически не происходит обновление педагогического корпуса. Доля учителей пенсионного возраста за 2002–2010 гг. выросла с 11 до 18 %, при этом доля педагогов до 30 лет составляет всего 13%. Ежегодно один-два новых учителя появляются лишь в 60 % школ, в остальных педагогический состав не пополняется молодежью. В то же время стремительно со-

кращается количество педагогических вакансий. По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 г. было 40 тыс. вакансий педагогов, в 2011 г. их осталось не более 8 тыс. [26]. Как показали исследования, средний возраст учителей в России – 52 года, молодые учителя в школах предпочитают не задерживаться [11].

Наряду с перепроизводством система управления педагогическими кадрами характеризуется трудностями в удержании как опытных, так и молодых специалистов в профессии.

Число студентов, желающих работать в школе, существенно сокращается от I курса к выпускному: «...по мере обучения в педвузе весьма существенно снижается доля тех, кто планирует для себя работу по педагогической специальности. К концу обучения таких остается лишь 10,1 % (при этом подчеркнем, что среди юношей-пятикурсников доля ответов о намерении работать по специальности не составляет и одного процента). Иными словами, в целом от 1-го к 5-му курсу растет доля тех, кто не видит для себя позитивных перспектив в работе по получаемой специальности» (Собкин, Ткаченко, 2007, с. 86–87 [30]).

При этом вне педагогической профессии оказываются наиболее успешные студенты: «...только 11,5 % студентов, обучающихся на “хорошо” и “отлично”, намерены стать учителями, в то время как 88,5 % респондентов, демонстрирующих высокую академическую успеваемость, собираются посвятить себя другой профессии» (Абасов, 2006, с. 108 [1]).

Одной из причин сложившегося состояния педагогического «сословия» в логике профессионализации является тот факт, что путь в «профессиональное» является слишком протяженным во времени и малопривлекательным для молодых педагогов. Это также подтверждается результатами проведенного исследования (Митрофанов, 2012, с. 131–147 [23]), поскольку основные карьерные устремления педагогов предьявлены как ожидание окончания трудовой деятельности. Эти ожидания «живут» в педагогической среде и, по всей видимости, уже воспроизводятся естественным образом. Такая ориентация малопригодна для молодых педагогов, когда впереди 25–30 лет ра-

Система школьного образования РФ не испытывает количественной нехватки преподавателей, в то время как существуют трудности с удержанием молодых преподавателей в школе и развитием уже работающих опытных специалистов.

боты с низким социальным статусом и общественным признанием.

Можно предположить, что кризисное состояние системы кадрового обеспечения в его учительской ипостаси имеет не только социально-экономическую, но и смысловую, историческую, объективную природу. Однако решается этот кризис только в форме индивидуальной подготовки будущих педагогов, их адаптации к существующим условиям школьного производства, что явно недостаточно. Необходимо обсуждать не только технологические аспекты этой темы, но и аспекты институализации новых квалификаций, компетентностей, новых позиций и профессий, новых объединений и ассоциаций.

В результате проблематика поставленной темы значительно расширяется и появляется базовый тезис: «Бессмысленно заниматься педагогическим образованием и повышением квалификации, создавать новые технологии, если эти квалификации и технологии не востребованы в практике». А это вопрос создания новых институтов, стандартов, объединений, механизмов карьерного и профессионального развития, который меняет не столько работников, сколько саму профессиональную сферу образования.

Кроме того, стало ясно, что наши представления о закономерностях профессионального развития педагогов явно мифологизированы, не адекватны происходящим в этой сфере процессам (связанным прежде всего со сменой учительских поколений) и недостаточны. Необходимо широкое обследование, которое должно сформулировать базовые гипотезы и сформировать группу исследователей. Выяснилось, что такое исследование становится межпредметным – необходимы статистические данные и интерпретации, социологические, психологические, сравнительно-педагогические и пр. Кроме исследовательских действий необходимы проектные разработки, касающиеся новых технологий работы с молодыми учителями, и проекты, целью которых является создание новых инициатив в среде профессионального развития учителей.

Категорией, претендующей на схватывание целостности педагогического образования и деятельности через

смыслы развития профессии и индивидуального профессионального роста, является *профессионализация*. В самом общем смысле этот термин означает «наделение профессией». Культурная этимология слова «*professio*» связана как раз с пониманием данной посреднической функции (*professio* – объявление о статусе, публичное присвоение человеку статуса, знания, социальной роли). Профессионал в таком случае и есть тот, кто наделен статусом и является носителем культурной нормы, воплощенной в знаниях. Стать профессионалом в этом смысле – значит присвоить культурную норму, стать ее носителем (Смирнов, 2000 [29]).

Основные карьерные устремления педагогов предьявлены как ожидание окончания трудовой деятельности. Эти ожидания «живут» в педагогической среде и, по всей видимости, уже воспроизводятся естественным образом. Такая ориентация малопригодна для молодых педагогов, когда впереди 25–30 лет работы с низким социальным статусом и общественным признанием.

Традиционно профессионализация рассматривается в логике психологических и педагогических исследований. Предметом в этом случае является индивидуальное становление человека в профессиональной сфере: «Профессионализация – это специфическая форма трудовой активности личности в течение профессионального этапа жизненного пути, отражающая процесс ее социализации и уровень развития» (Формирование личности... [33]).

В логике социологических исследований профессионализация рассматривается как принадлежность к определенному профессиональному сообществу, одна из форм самореализации человека в ходе его профессиональной деятельности, т.е. отождествляется с самим процессом профессиональной деятельности.

Если профессионализацию рассматривать в логике предмета управления, то «смыслом и целью профессионализации является выращивание и развитие потенциальных кадровых ресурсов организации» [33]. А это значит, что в рамках педагогического исследования необходимо рассматривать как условия существования и развития самой

профессии, ее изменения, так и возможности совершенствования человека в рамках этой профессии, а также способы (механизмы) влияния на процессы вхождения человека в профессиональную деятельность и в профессиональную коммуникацию.

Проблема профессионализации в сфере образования заключается в настоящем моменте в том, что профессия в виде лучших образцов деятельности не воспроизводится из-за отсутствия инструментов и институтов, ответственных за определение «лучшего» (неразвитости систем квалификации, отсутствия общественно-профессиональных структур, препятствующих проникновению дилетантизма в деятельность, размытости культурных теоретических представлений о педагогической профессии, неопределенности границ деятельности и профессиональной ответственности, непростроенности карьерных возможностей и профессиональных перспектив), а для человека, выбравшего образование как сферу собственной деятельности, она предстает малопривлекательной и неперспективной.

Трудность вхождения в профессию и ее освоения (или индивидуальной профессионализации) заключается, с одной стороны, в самой профессии, ее устройстве, ее неформальности и неструктурированности, а с другой – в неясности динамических характеристик развития человека в профессии. В ситуации невнятности профессиональных перспектив и собственного профессионального и карьерного роста привлекательность этой сферы для молодых людей резко снижается. Все это с учетом возможностей собственного профессионального развития в других сферах делает образование непривлекательным.

В данной публикации представлена попытка выявить закономерности профессионального развития педагогических работников (профессиональных динамик) и влияющих на этот процесс факторов (институтов и технологий) для возможного построения управляющих систем, которые воздействуют на профессиональные динамики педагогов.

Мы полагаем, что отсутствие внятных перспектив и открытых возможностей для реализации индивидуальных стратегий профессионального развития пе-

дагогов является основной причиной «вымывания» перспективных молодых педагогов из системы образования.

Для управления развитием профессиональной динамики (процессами профессионализации) необходимо «открыть» («опубликовать») и связать между собой индивидуальные перспективы развития педагогов (намерения, индивидуальные стратегии профессионализации) и возможности региона по трудоустройству и обеспечению условий деятельности (вакансии и функциональные задачи деятельности), а также обеспечению профессионального развития (программы практик, вводные и адаптационные программы – институты повышения квалификации (ИПК), сети, ассоциации, программы развития образования). В этом случае становится возможным исследование эффективности существующих и проектируемых институтов и технологий профессионализации педагогов, создание инструментов, необходимых для рационального управления профессиональной динамикой и повышением качества работы педагогов.

Представляется возможным сформулировать два предварительных вывода.

1. Существующие институты профессионализации и используемые технологии (карьерного роста, нормативного оформления учительского труда и др.) работают не столько на пополнение учительского «сословия», сколько на его уменьшение и изменение его качества, что подтверждается результатами целого ряда исследований и публикаций.

2. Одной из причин нынешнего состояния педагогического «сословия» в логике профессионализации является, на фоне демографической составляющей сложившегося кадрового состояния образовательной отрасли, тот факт, что путь в «профессиональное» слишком протяжен во времени и малопривлекателен для молодых педагогов.

На нынешнем этапе модернизации образования ключевой проблемой определено становление институциональных механизмов, обеспечивающих связь человеческого капитала с процессами воспроизводства и развития человека, профессиональных групп, т.е. с образованием.

Обеспечить связь капитализации и образования могут общественные институты, направленные на изменения в профессиональном педагогическом образовании, активные адаптационные мероприятия, предотвращающие уход молодых учителей из образовательных учреждений в первый год работы, а также предоставление возможностей профессионального развития на протяжении дальнейшей карьеры педагога.

ПРОФЕССИЯ, ЕЕ ЧЕРТЫ И КРИТЕРИИ

Для эмпирических исследований и теоретических концепций в рамках исследования институтов и технологий профессионализации учителя центральным вопросом является следующий: где заканчивается занятие (occupation) и начинается профессия (profession) в сфере образования? Иначе: в какой степени учительство может считаться профессией, или это, по образному выражению П. Щедровицкого, «сфера, в которой одни безответственные люди взаимодействуют с другими безответственными людьми без каких-либо обязательств по продукту», и «сфера образования – это сфера творчества пожилых женщин в возрасте 40 лет, не обладающих образованием» [31].

Различение понятий «профессия» и «занятие» является ведущим, но не исчерпывающим. Именно оно дает основания для выделения критериев профессиональности в образовании, подходов к анализу необходимых институтов профессионализации. Вторым важным различием является проведение границ между основными понятиями – «профессионал» и «специалист», а также промежуточными – «дилетант», «стажер», «ментор», «интерн», «мастер», «эксперт» и пр., что дает возможность выделить критерии профессионализма, позволяя таким образом вычленив основания для анализа необходимых технологий профессионализации.

А. Этциони в работе «Полупрофессионалы и их организация. Учителя, медицинские сестры и социальные работники» (Etzioni, 1969 [43]) поставил вопрос об отличиях полупрофессионалов от полных профессионалов как в статусе, так и в положении. Уже по названию работы видно, что А. Этциони относит учителей

Отсутствие внятных перспектив и открытых возможностей для реализации индивидуальных стратегий профессионального развития педагогов является основной причиной «вымывания» перспективных молодых педагогов из системы образования.

к категории «полупрофессионалов», т.е. «неполных профессионалов».

Во вступлении к книге Даниэла Белла «Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования» тоже есть упоминание о полупрофессионалах. Автор рассматривает социальную структуру постиндустриального общества, где выделяет техников и полупрофессионалов, к которым традиционно относят в социальной сфере учителей, медицинских сестер и социальных работников (Белл, 2004 [4]).

Почему учителя – это «полупрофессионалы»? Что это значит в рамках темы профессионализации учителей?

В русском языке термин «профессия» в широком смысле используется как принадлежность к определенному «занятию» (рабочий, слесарь, воспитатель). Однако есть и узкое толкование смысла профессии. Так, в англоязычных социологических справочниках определение профессии (profession) начинается с того, что это занятие (occupation) представителей среднего класса, характеризующееся высоким уровнем технической и интеллектуальной компетентности (Abercrombie et al., 1984 [39]; Jary D., Jary J., 1991 [48]). В самом узком, «операциональном», определении под профессией понимается трудовая деятельность, имеющая ряд специфических особенностей, что позволяет отличать ее от других занятий.

Изучению роли профессий, пониманию их природы и места в современном обществе посвящен большой корпус литературы. Профессии стали результатом специализации, произошедшей в процессе разделения труда. Но понятие «профессионал» всегда скрывало больше смыслов, чем только «специализированный работник». В классической социологии профессий центральным является положение о том, что «профессия» – это простой идеально-типический феномен, к которому стремится приблизиться большинство занятий.

Анализ развития представлений о профессиях в социологических исследованиях представлен в работах Р.Н. Абрамова – на материалах становления профессии менеджера (Абрамов, 2005 [3]), Т. Шанина (1997, с. 21–23 [36]) и Е.Р. Ярской-Смирновой (1999, с. 92–102 [38]) – на материалах становления профессии социального работника. Не пересказывая весь представленный уважаемыми авторами историографический материал, попробуем выделить наиболее значимые черты профессии по этим аналитическим текстам.

Еще А. Флекснер (Flexner, 1915 [44]) подчеркивал интеллектуальный («неручной») характер профессий, требующих длительного специального обучения, четкой внутренней организации в плане общения, дисциплины и особой практической ориентации, которая рассматривалась как альтруистически-мотивированная (в большей мере служением обществу, чем личной выгодой). Основным вопросом профессии в обсуждениях более позднего времени – это вопрос о власти и об отношениях к ней профессионалов. На основании знаний и опыта профессионал имеет власть над непрофессионалом, и характеристики профессионализма являются отличительной и все более важной особенностью институтов современных обществ (Parsons, 1964 [52]).

Претензия на уникальную компетентность, подкрепленная юридически, – основная стратегия профессионализации, а саморегулирование и контроль над притоком новых кадров – существенные составляющие процесса. Преимущества профессионального (монопольного) статуса призваны гарантировать высокое материальное вознаграждение, исключить посторонние суждения о работе и обеспечить стабильное пребывание в должности тем, кто допущен к профессии.

Т. Парсонс полагает, что можно достаточно четко выделить следующие крите-

рии определения соответствия профессиональной роли.

Первый критерий – формализованная подготовка, специальное образование, сопровождающееся институционализированными моделями контроля за адекватностью образования и компетенциями обученных специалистов. Процесс обучения преобладает в процессе воспроизводства интеллектуального компонента и создает ценностный вектор для профессионала, действующего в рамках инструментальной рациональности.

Второй критерий – это опыт, навыки реализации полученных профессиональных знаний.

Третий критерий – это наличие у свободных профессионалов уверенности в том, что их компетенции востребованы социумом, используются в интересах всей социальной системы (т.е. имеет место альтруистическая мотивация труда).

Т. Парсонс пытается интерпретировать вероятные цели профессионалов, главной из которых он считает достижение успеха, понимаемого по-разному. Для одних успех – это достижение технических целей своей деятельности, таких как возрастание рейтинга и улучшение делового состояния фирмы, за которую работник принимает индивидуальную ответственность; достижение благоприятного финансового положения или улучшений в состоянии пациентов. Другая категория успеха – это достижение высокого положения в профессиональной группе, т.е. «признание».

Профессионалы становятся социально значимой группой, когда приобретают некоторый властный ресурс. Профессиональная власть основана на старшинстве «технической компетенции» профессионального человека. Часто предполагается старшинство в социальном статусе, интеллектуальных достижениях или в моральном характере. Это возможно, потому что пространство профессиональной власти ограничено некоторыми технически определенными сферами.

А. Карр-Сандерс и П. Уилсон пришли к заключению, что ведущая функция профессиональных групп – защита от притязаний дилетантов – строилась на комбинации трех инструментов:

- 1) наличия специальной подготовки, образования,

Основной вопрос профессии – это вопрос о власти и об отношениях к ней профессионалов. На основании знаний и опыта профессионал имеет власть над непрофессионалом, и характеристики профессионализма являются отличительной и все более важной особенностью институтов современных обществ.

2) государственного лицензирования (разрешения на право заниматься определенной деятельностью),

3) праве самой профессиональной корпорации сертифицировать своих членов.

А. Карр-Сандерс и П. Уилсон, конструируя идеальную типическую модель профессии, предположили, что приложение интеллектуальной техники к обычному практическому занятию, достигнутое в результате продолжительного специализированного тренинга, есть главная отличительная характеристика профессии (Carr-Saunders, Wilson, 1944 [42]).

Об этом же пишет Е. Гринвуд (Greenwood, 1957, с. 45–55 [45]). На основе последовательного различения профессии и занятия автор формулирует критерии, которым должно отвечать занятие, чтобы его можно было рассматривать как профессию.

Первым из таких критериев является систематизированная и специализированная теория, представляющая собой обобщенное знание, приближенное к научному рациональному знанию. Это позволяет профессионалам формировать собственную интеллектуальную среду (milie).

Второй критерий – профессиональная власть. Определение профессиональной власти Е. Гринвуд дает на основе границ контроля за действиями профессионалов со стороны клиента. В непрофессиональных занятиях объектом действия выступает потребитель (customer), а в профессиях – клиент (client). Как полагает Е. Гринвуд, потребитель может оценивать качество товаров, которые он покупает, и даже требовать возврата денег, в то время как клиент лишен некоторых из этих возможностей. Оценка качества работы профессионала могут производить только коллеги по профессии, а никак не клиенты. При этом власть профессионала строго ограничена той сферой, в которой он является экспертом.

Третий критерий профессионализма – возможность наложения санкций на профессионалов со стороны профессионального сообщества. Профессиональные сообщества, во-первых, могут контролировать процесс подготовки профессионалов, включая содержание учебных программ и количество профессиональных

Профессионалы становятся социально значимой группой, когда приобретают некоторый властный ресурс. Профессиональная власть основана на старшинстве «технической компетенции» профессионального человека.

школ, а во-вторых, регулируют доступ в профессию посредством аккредитации и сертификации профессионалов.

Четвертый критерий – регулирующий этический код, с помощью которого определяется, было ли поведение профессионалов приемлемым либо неприемлемым с точки зрения выполнения своих обязанностей. Профессиональный этический код состоит из формальных и неформальных компонентов.

Пятый критерий профессионализма по Е. Гринвуду – наличие развитой культуры профессии. Она базируется на профессиональных ценностях, нормах и символах. Профессиональные ценности объясняют смысл существования профессии и принимаются профессионалами «на веру». Нормы профессиональной группы определяют ролевые варианты поведения профессионалов в различных ситуациях. Важное место в профессиональной культуре занимает концепт карьеры как универсальный критерий успешности профессионала. Статья Е. Гринвуда относится, по мнению Р.Н. Абрамова (2004 [2]), к числу базовых работ в социологии профессий.

Один из развернутых универсальных перечней признаков зрелости профессии был предложен Б. Уортемом (Worthen, 1994 [54]) в рамках дискуссии о том, является ли оценка программ (program evaluation) профессией в США. Согласно Уортену, сложившаяся профессия характеризуется:

- наличием потребности в специалистах, обладающих специальными знаниями и навыками;
- уникальным, свойственным именно этой сфере деятельности содержанием (знаниями и навыками);
- сложившимися программами подготовки специалистов-практиков, обладающих этими знаниями и навыками;
- стабильными возможностями карьерного роста для квалифицированных специалистов;
- устоявшимися процедурами сертификации или лицензирования, позволя-

ющими определить специалистов, способных заниматься данной профессией;

- наличием профессиональных ассоциаций, целью которых является профессиональное развитие специалистов и развитие профессии как таковой;

- наличием критериев членства в этих ассоциациях;

- влиянием соответствующих профессиональных ассоциаций на программы профессиональной подготовки;

- наличием стандартов профессиональной деятельности.

Очевидно, что многие из этих признаков взаимосвязаны. Например, создание стандартов профессиональной деятельности маловероятно без появления профессиональных ассоциаций. Возможности карьеры серьезным образом влияют на количество членов профессиональных ассоциаций. Программы подготовки специалистов появляются в ответ на имеющиеся или прогнозируемые потребности в этих специалистах. С другой стороны, качественные програм-

мы подготовки не могут быть созданы без накопления и использования опыта практической работы.

А.С. Кузьмин (2004 [14]) предлагает инструмент для ответа на вопрос: является ли определенное занятие (практика) профессией в России? Попытка ответить на этот вопрос представлена в табл. 1, где на основании критериев, предложенных Б. Уортоном, рассматривается профессия педагога.

Из приведенного сопоставления очевидно, что учительская профессия может быть охарактеризована как становящаяся, неполная. Для решения задач квалификации учителей необходимо, во-первых, создавать условия, возможности, в рамках которых востребованы сами квалификации, сам статус профессионала, и, во-вторых, «достраивать» саму профессию, проектируя институты профессионального роста, которые на данный момент или отсутствуют, или представлены формально. К таким институтам, или институциональным

Таблица 1
Критерии рассмотрения профессии педагога в России

Критерий	Да	Нет	Комментарий
1. Наличие потребности в специалистах, обладающих специальными знаниями и навыками	?	?	Очевиден в данное время избыток работников образования в общем, но имеется их дефицит в определенных сферах деятельности
2. Уникальное, свойственное именно этой сфере деятельности содержание (знания и навыки)		+	Легкость, с которой место учителя занимают представители иных профессий, говорит об отсутствии «уникальных» навыков
3. Сложившиеся программы подготовки специалистов-практиков, обладающих этими знаниями и навыками	+		Система образования и повышения квалификации говорит о сложившихся программах, которые, правда, в настоящее время активно видоизменяются
4. Стабильные возможности карьерного роста для квалифицированных специалистов		+	Карьерный рост (вертикальная карьера) как возможность в РФ отсутствует
5. Устоявшиеся процедуры сертификации или лицензирования, позволяющие определить специалистов, способных заниматься данной профессией		+	В настоящее время такая система отсутствует
6. Наличие профессиональных ассоциаций, целью которых является профессиональное развитие специалистов и развитие профессии как таковой		+	Практически ни одна из существующих ныне ассоциаций такого вопроса не ставит
7. Наличие критериев членства в этих ассоциациях		+	Все ассоциации являются свободными для входа. Барьера «против профанов» нет. Исключение – Российская академия образования
8. Влияние соответствующих профессиональных ассоциаций на программы профессиональной подготовки	?	?	Некоторые из ассоциаций добиваются влияния на программы подготовки. Но большинство из них таких задач перед собой не ставит
9. Наличие стандартов профессиональной деятельности		+	В настоящее время активно обсуждаются, но в практике отсутствуют

механизмам, необходимость развития которых очевидна на данный момент, можно отнести институты карьеры в образовании, стандартов развития (или, в английском варианте, «рекорд-стандарты»), учительской интернатуры, разного рода «учительских практик» вне непосредственно отрасли образования, учительских объединений, ассоциаций, клубов, открытых программ учительского инициативного образования.

СИСТЕМНОСТЬ, ИЛИ ЦЕЛОСТНОСТЬ

Когда в публицистике говорят о состоянии современного российского учительства, часто используют негативные характеристики и образы – «двойной негативный отбор», «инновационная паранойя», «деградация учительского корпуса» и пр. В то же время продолжают рассуждения о преимуществах российского образования и российской школы, о высоком призвании и высоком уровне отечественных учителей. И тем и другим суждениям находят основания и конкретные примеры. И – что самое любопытное – эти суждения не противоречат друг другу, так как основываются они на разных реальностях. С одной стороны, по результатам разнообразных международных сравнений и на основании анализа объективных тенденций, выходящих за рамки возможностей системы образования, уровень учительского корпуса снижается, дифференцируется, поляризуется. С другой стороны, квалификационные характеристики работающих учителей неуклонно повышаются. По некоторым данным, в стране более половины работающих учителей имеют высшую и первую квалификационные характеристики. Объяснений этому парадоксу много, как и причин, влияющих на такое положение вещей. Одна из таких причин – отсутствие действенного инструментария оценки квалификации педагога, формирующего представление о содержании и уровнях профессионализма в самом педагогическом сообществе.

Итак, получается, что в настоящее время происходят разработка и внедрение нового инструментария оценки квалификации педагогов, меняются правила аттестации и присвоения статуса, однако ситуация остается прежней. Почему? На

наш взгляд, это связано с фактическим отсутствием на текущий момент серьезных размышлений о содержательном аспекте квалификационной деятельности.

Если же описывать квалификацию не как состояние или характеристику конкретной персоны, а как деятельность, то придется рассматривать вопросы о субъекте такой деятельности, объекте(ах) квалификации, целях (или о решениях, которые могут быть приняты на основании результатов такой деятельности), средствах и способах квалификации, нормах и правилах, ограничениях. К сожалению, это не только (и не столько) деятельность по установлению норм. «В ситуациях квалификации деятельности мы сталкиваемся обычно с гораздо более сложным вариантом оценки. Действительно, ведь и квалифицированная, и неквалифицированная деятельность одинаково приводят к результатам, соответствующим исходным целям и требованиям на продукт. Другими словами, расхождение между целями и результатами, а значит, и прямое сопоставление с нормой деятельности не может здесь играть ведущую роль: квалификация деятельности не сводится к установлению “ошибки” и предполагает другие ориентиры ранжирования и оценки» (Щедровицкий, 1993 [37]).

Кроме указанного противоречия (и «квалифицированная и неквалифицированная деятельность приводят к результатам»), в педагогической деятельности и квалификации работников образования содержится еще одно противоречие: деятельность коллективная, а квалификация индивидуальная. Это противоречие выявляется в процессе разработки нового инструментария, определяющего оценку квалификации педагога.

Другое противоречие содержится в «склеивании», которое происходит при попытке решить одновременно не-

В настоящее время происходят разработка и внедрение нового инструментария оценки квалификации педагогов, меняются правила аттестации и присвоения статуса, однако ситуация остается прежней. Это связано с фактическим отсутствием на текущий момент серьезных размышлений о содержательном аспекте квалификационной деятельности.

сколько задач средствами квалификации и аттестации: объединить стандарты деятельности и профессионального образования, допустить специалиста к осуществлению определенного вида деятельности и установить уровень его профессионализма. Реализуются эти задачи с помощью одних и тех же экспертов, одними средствами (причем исключительно органами государственной, а не общественной аттестации).

Еще одно противоречие современных разработок – неразделенность личностных и профессиональных аспектов деятельности. «Хороший человек – это не профессия», – утверждали И. Ильф и Е. Петров. Однако при аттестации педагогов в настоящее время именно личностные характеристики (увы) становятся определяющими.

Следующее: при квалификации в настоящее время не учитываются динамические, «стажные» или профессиональные возрастные характеристики работников. В результате у нас (в отличие от большинства стран) не формулируются задачи разных профессиональных возрастов и не выстраиваются ступени профессионального роста, где фиксируются качественные отличия, разные позиции и различный функционал, который во многом зависит именно от опыта пребывания в профессии.

Сложность учительской профессии в плане возможностей роста определяется тем, что в ней присутствуют элементы творческой деятельности и государственной службы одновременно. Поэтому успешная карьера учителя определяется, с одной стороны, как признание (аспект творческой профессии), а с другой – как иерархия на лестнице разрядов (аспект государственной службы). Это означает, что у нас существуют как минимум два направления, два равнозначных подхода для оценки уровня квалификации педагогов – через особые формы признания внутри профессионального сообщества (первый подход) и через формализованные аттестационные процедуры, харак-

теризующие успешность в профессиональной деятельности (второй подход).

Первый подход предполагает создание и деятельность профессиональных ассоциаций (клубной структуры), построение внутренней иерархии профессионального сообщества, разработку инструментария оценки профессиональной компетентности специалиста и институтов признания, к которым относятся прежде всего конкурсы, профессиональные конференции и круглые столы, перспективные проекты и пр.

Второй подход рассчитан на реализацию стандартов педагогической деятельности (в которых вопрос о профессиональных компетенциях становится ведущим), принятие как нормы карьерной/профессиональной лестницы (отсутствующей в настоящее время в российской педагогической практике), разработку механизма допуска к педагогической деятельности, лицензирование новых программ и направлений профессиональной сферы. Вопрос о стандартах деятельности (а не образования) требует, в свою очередь, разработки инструментария диагностики и мониторинга качества педагогической деятельности, соответствия претензий и оснований для карьерного и профессионального роста.

Проблема в том, что эти оба подхода у нас, как всегда, «склеены». И вопросы аттестации (как допуска к деятельности), и вопросы квалификации (как определения уровней) решаются одними и теми же средствами и одними и теми же структурами. Практика показывает, что описания стандартов деятельности явно завышены, так как изначально основываются на представлениях об идеале – суперпедагоге, а в реальную деятельность включаются практически все, кто изъявит желание работать в системе образования.

Определить границы и содержание оснований для сравнения работников образования достаточно непросто в силу сложности устройства самой профессии. В характеристиках профессии (и профессиональности занятия) выделяются три основные сферы с определенными качественными характеристиками. Баланс представленности тех или иных характеристик историчен, и потому в разные эпохи развития профессии значимость критериев различна.

«Хороший человек – это не профессия», – утверждали И. Ильф и Е. Петров. Однако при аттестации педагогов в настоящее время именно личностные характеристики (увы) становятся определяющими.

Профессия может быть представлена как совокупность трех следующих сфер.

1. *Сфера практики, производства.* С точки зрения профессионализации, деятельность институализирована, ограничена определенными характеристиками ее участников, обеспечена стандартами деятельности, технологическими картами и иными инструментами защиты профессионалов. При этом занятие профессиональной деятельностью поддерживается материально, и она фактически становится основным источником доходов профессионала.

2. *Сфера идеализации (образования и культуры профессии).*

Теоретически обосновывается необходимость для профессионала интеллектуальной практики, а также специального образования (подтвержденного документально); работа профессионала основывается на систематической теории и абстрактном знании, с присущей ему особенностью мотивации, которая в данном контексте означает степень актуализации в профессиональной группе идеала служения клиенту и обществу в целом.

3. *Сфера внутренней организации профессионалов* характеризуется полной автономией (означающей степень свободы профессиональной группы в координировании ее рабочей деятельности) и самоконтролем, поддерживающим социальную закрытость группы (с целью защиты от дилетантов) и уточняющим границы профессиональной компетентности своих членов. Основной стратегией профессионализации, как отмечалось выше, является закрепленная юридически претензия на уникальную компетентность; контроль доступа в профессию и саморегулирование – существенные составляющие этого процесса. Преимущественной формой вознаграждения за профессиональные достижения считается не материальная, а символическая, выражающаяся в виде признания заслуг профессиональным сообществом.

В представленной схеме (рис.), кроме сфер, важными являются точки пересечения. Таких точек пересечения можно обозначить как минимум четыре.

Первая точка – соответствие культурных представлений и деятельности (теории и практики, идеального и ситуативного, «слова и дела»). Не секрет, что для

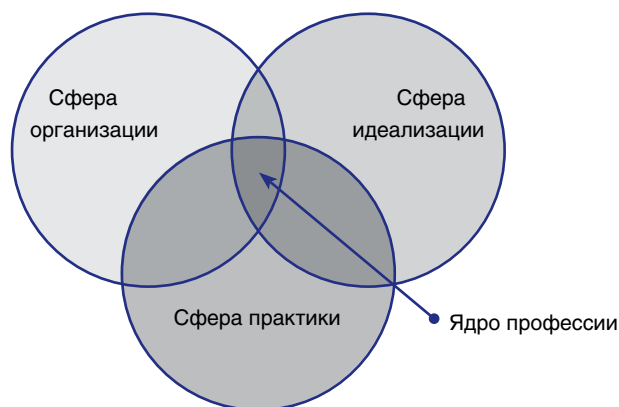


Рис. Сферы профессии

большинства работников образования это соответствие – критическая точка, в которой происходит расхождение между идеальными представлениями об устройстве образования и практически действиями конкретного педагога. Не случайно же говорят о профессиональных деструкциях педагогов, связанных с тем, что педагоги зачастую в реальной ситуации видят не то, что есть на самом деле. Таким образом, адекватность теоретических представлений реальной деятельности конкретного педагога является основанием для вынесения суждений об уровне его профессионализма.

Другая критическая точка – соответствие деятельности конкретного педагога приоритетам профессионального цеха, клуба. В определенной степени суждение о профессиональности высказывает профессиональное сообщество: именно оно определяет степень профессиональной компетентности педагогов, работающих в определенной области, – выносит им соответствующий вердикт.

Третья точка – пересечение культурных образцов и приоритетов профессионального сообщества. По сути дела речь идет о том, в какой степени культурные образцы и представления в профессиональном сообществе соответствуют времени, современным тенденциям в профессиональной деятельности. Именно здесь осуществляется конкуренция между разными профессиональными группами за первенство в определении приоритетов и тенденций развития самой профессиональной деятельности.

Четвертая точка на этой схеме – соответствие конкретному практик самому себе и его реальной профессиональной ситуации (т.е. конгруэнтность).

Эти схематические построения могут использоваться при создании профессиональных конкурсов. К примеру, именно они были положены нами в основу конкурса педагогического мастерства в Московском городском педагогическом университете в 2007–2010 гг. Конкурс состоял из нескольких этапов. На первом студенты старших курсов, имеющие опыт работы в системе образования, представляли теоретическую модель собственной деятельности, основания для разработки и конструирования педагогического микросценария, на втором этапе они демонстрировали реализацию сценария на реальной группе школьников.

ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (КАРЬЕРНОГО) РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В определенной степени можно предположить, что мы являемся свидетелями кризиса в педагогической среде традиционной постфигуративной модели воспроизводства профессиональной культуры и перехода к модели кофигуративной культуры. «Кофигуративная культура – это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников... В прошлом, несмотря на долгую историю кофигуративных механизмов передачи культуры и широкое признание возможностей быстрого изменения, существовали громадные различия в том, что знали люди, принадлежащие к различным классам, регионам и специализированным группам в какой-нибудь стране, равно как и различия в опыте народов, живущих в разных частях мира. Изменения все еще были относительно медленными и неровными. Молодые люди, жившие в некоторых странах и принадлежавшие к определенным

классовым группам, знали больше, чем взрослые в других странах или же взрослые из других классов. Но всегда были взрослые, знавшие больше, опыт которых был больше, чем знание и опыт любого молодого человека.

Сегодня же вдруг во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ» (Мид, 1983 [17]).

Описать ситуацию, происходящую с процессами профессионального становления учителя в кофигуративной схеме воспроизводства профессиональной культуры, станет возможным в случае появления реальных форм учительских поколенческих объединений, проектирование которых осуществляется в настоящее время. Однако в рамках данной работы мы ограничимся описанием динамики профессионального становления в традиционной постфигуративной схеме, которую можно рассматривать как традиционную для российской школы (и на этом основании как нормативную).

Вопрос о специфике работы с разными поколениями учителей ставится каждый раз, когда мы выделяем возрастные педагогические группы (когорты) как отдельные объекты для анализа и проектирования работ. Однако важны нюансы. Если для решения задачи обновления профессиональной когорты учителей важной является задача увеличения вакансий, то это значит, что появляется задача проектирования перехода педагогов старшего поколения в новый статус, на новые позиции, которых в настоящее время не существует. Это значит, что для появления учительских вакансий, которые могут занимать новые поколения учителей, необходимо создавать статусы и позиции экспертов, менторов, которые могут занимать учителя, достигающие пенсионного возраста или приближающиеся к нему.

Если мы говорим о создании «лине-ек» – стандартов профессионального мастерства, то такие стандарты необходи-

Мы являемся свидетелями кризиса в педагогической среде традиционной постфигуративной модели воспроизводства профессиональной культуры и перехода к модели кофигуративной культуры. Кофигуративная культура – это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников.

мо разрабатывать не для всех учителей, а для определенных групп педагогов, при этом учет их возрастных или поколенческих характеристик должен являться неременным условием. Множественность стандартов, правил аттестации для разных групп учителей, а также способов подтверждения квалификации становится нормой. В этой ситуации государственные правила и процедуры аттестации являются частными, хотя и значимыми. Все большее значение в этом случае начинают приобретать процедуры признания и квалификации внутри профессиональных сообществ и ассоциаций. И эти процедуры должны быть легитимизированы.

Для описания этапов профессионального развития базовыми для нас являются категории профессиональных возрастов (этапов становления профессионала), кризис развития, среды профессионального развития (деятельностная среда, профессионально-коммуникативная среда, личностно-профессиональная смысловая среда). Сочетание этих планов позволит задать, как нам кажется, множественность вариантов индивидуального профессионального развития.

Прежде чем выделять и описывать основания для такого множества, необходимо пояснить, что мы понимаем под профессиональным развитием. Тем более что в литературе и в реальной практике под этой категорией понимается, по меньшей мере, несколько реальностей.

Во-первых, профессиональное развитие понимается как расширение спектра решаемых профессиональных задач, освоение все большего репертуара действий. Чаще всего это определяется как повышение квалификации (а именно: если до определенного момента не умел делать, то после обучения освоил – стал делать). Основными категориями при описании этого аспекта профессионального развития становятся задачи (или типы решения) и действия (типы действий).

Во-вторых, профессиональное развитие понимается как профессиональная динамика, или карьера. Карьеры в сфере образования в настоящее время в стране нет. Ни в одной другой сфере профессиональной деятельности нет такого вопиющего дисбаланса между разнообразием деятельности и ее институциональной

Для появления учительских вакансий, которые могут занимать новые поколения учителей, необходимо создавать статусы и позиции экспертов, менторов, которые могут занимать учителя, достигающие пенсионного возраста или приближающиеся к нему.

оформленностью. Поэтому отсутствует возможность в профессиональном развитии опираться на мотивацию карьерного роста. Но если под карьерой подразумевать профессиональную динамику, т.е. смену места, типа деятельности, характеризующегося усложнением задач, увеличением их разнообразия, меры ответственности и свободы в выборе способов и принятии решений, то такое понимание карьеры в сфере образования вполне возможно. Тогда для ее моделирования необходимо вводить категории профессиональной топики (рабочие места) и динамики (последовательность и скорость). В результате мы можем говорить о карьере как об индивидуальном профессиональном пути.

В настоящее время вместо традиционной модели карьеры как линейно-последовательного продвижения от низших к высшим должностным позициям в организационной иерархии как прогнозируемой серии фиксированных стадий в специальной литературе делается акцент на развитии концепции поливариативной карьеры, которая включает возможные пики и спады, временные возвраты на предыдущий уровень, смены вида деятельности. Карьера каждого человека рассматривается как уникальная и неповторимая, как совокупность карьерных циклов, каждый из которых состоит из «мини-стадий» профессионального развития (вхождение – освоение – достижение мастерства – уход) и чередуется с краткими, но интенсивными периодами переобучения. Все это может происходить в пространстве не одной профессии, а разных сфер деятельности, организаций, функциональных задач (Mirvis, Hall, 1994, с. 365–380 [50]). Важным критерием в этом подходе является не биологический возраст человека, а «карьерный возраст». Например, кто-то за пять лет доходит до «вершины», кто-то – до середины карьерного пути, свойственного данной сфере деятельности. Согласно концепции поливариатив-

ной карьеры, от работника, претендующего на успех, требуется обладание не набором конкретных навыков и умений, а метаумениями: способностью быстро адаптироваться к часто меняющимся условиям организационной среды и к эффективному самообучению (Синягин, Кричевский, 2000, с. 365–380 [28]).

В логике карьерного роста индивидуальные стратегии могут быть направлены на повышение статуса, смены или совмещения основных типов деятельности и должностей. В большинстве стран мира признают, что «работа учителем не предлагает конкретных возможностей карьерного продвижения, потому что образовательные институты не имеют иерархий различных преподавательских позиций, основанных на оплате или иных способах признания» (Attracting..., 2003, с. 65 [40]). Возможности для карьерного развития реальны только в рамках повышения квалификации или перехода к преподаванию на более высоком уровне системы образования.

В-третьих, под профессиональным развитием часто подразумевается признание в профессиональном сообществе. Признание понимается двояко. С одной стороны, это «пропуск» в сообщество, признание «своим», дающее право на голос, на автономию, на собственное суждение, с которым будут считаться. Описание возможных и уже существующих формальных и неформальных групп, в которые входит учитель, начиная от школьного коллектива до разнообразных неформальных профессиональных сообществ (клубов, ассоциаций, проектных и экспертных групп), отражает процесс признания/непризнания его в сообществе. Принятие/непринятие в профессиональные группы происходит по ценностным основаниям, чаще всего – по возрастным, и эти основания сложно формализуемы. Межгрупповые отношения в профессии институализируются через участие в различных соревнованиях и конкурсах. Все вместе они и составляют профессиональную инфраструктуру. С другой стороны, профессиональное развитие (применительно к конкретному человеку) рассматривается как профессиональная динамика, как процесс, детерминируемый внутренней активностью личности. Механизмом профессионального развития выступает разрешение профессиональных кризисов,

которые являются естественным и необходимым условием развития и в результате которых происходят кардинальные изменения личности (меняется вектор ее профессионального развития).

Каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода (среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития). Границы возрастов обозначаются кризисами – переломными моментами в развитии человека. Они и служат точками бифуркации, после прохождения которых выбирается один из возможных сценариев на следующий период развития.

В российской традиции используются следующие обозначения профессиональных возрастов:

- возраст стажера, интерна;
- возраст квалифицированного начинающего учителя;
- возраст специалиста;
- возраст многофункционального специалиста;
- возраст мастера, ментора.

Индивидуальные стратегии профессионального развития могут быть рассмотрены в трех базовых логиках: как стратегии адаптации, профессионального развития и карьерного роста. Такая логика характерна для большинства стран, проводящих осмысленную политику развития педагогического потенциала.

В логике адаптации индивидуальные стратегии направлены на вхождение молодого или нового учителя в систему отношений и деятельности конкретного учебного заведения. Для молодого специалиста, проходящего период адаптации, важна психологическая и информационная поддержка со стороны администрации и органов управления и ИПК. Главные задачи: «ориентация» в пространстве «должного и возможного», поиски собственного места и специализации, переход от режима учебы к режиму работы, подготовка к аттестации. Адаптационная/ознакомительная активность направлена на смягчение стресса, связанного со вступлением в должность, ознакомление с ситуацией

в конкретной школе, разработку плана развития молодого специалиста. Активность такого рода существенным образом способствует предотвращению ухода молодых специалистов из профессии в первый год работы. Аттестационная/проверочная активность подобного рода выполняет функции испытательного срока, выявляет соответствие молодого педагога принятым стандартам работы, его сильные и слабые стороны. Адаптация обычно заканчивается признанием – формальным (с присвоением статуса учителя и определением уровня квалификации) или неформальным (признанием коллег, учеников, родителей).

Иначе происходит переход от стажера к специалисту. В логике профессионального развития индивидуальные стратегии начинаются с определения перспектив. В европейской практике различаются следующие перспективы для профессионального роста педагогов:

- «в класс» – развитие специалиста именно как преподавателя, повышение его преподавательского мастерства, статуса и заработной платы;
- «из класса» – сокращение преподавательской работы и ее замена административной, менеджерской, тьюторской, разработческой, исследовательской и другой активностью. Перспективы подобного рода позволяют педагогу диверсифицировать свою деятельность, получить административные, управленческие, обучающие функции по отношению к персоналу школы.

Профессиональное развитие предполагает выход за рамки непосредственной деятельности и вхождение в профессиональные клубы, ассоциации, сообщества, которые во многом и определяют неформальный уровень и квалификацию специалистов. По сути, эта стратегия в идеале направлена на продвижение специалиста – его рост до уровня профессионала.

По аналогии с развитием ребенка, которое, по Л.С. Выготскому, заключается во вхождении в человеческую культуру через овладение подобными средствами, существующими в культуре способами, профессионализация может рассматриваться в русле неизбежных кризисов, связанных с профессиональным становлением.

Кризис (от греч. krineo – «разделяю, сужу») буквально означает и «разделе-

Границы возрастов обозначаются кризисами – переломными моментами в развитии человека. Они и служат точками бифуркации, после прохождения которых выбирается один из возможных сценариев на следующий период развития.

ние дорог», и «приговор». В наши дни понятие «кризис» обозначает острую ситуацию для принятия какого-то решения, поворотный пункт, важнейший момент в жизни или деятельности человека. Такие точки бифуркации, в которых резко меняется или определяется направление последующего развития, характерны для многих социальных процессов (Лотман, 2000 [15]). Наиболее общее исходное определение содержания кризиса психического развития во всех исследованиях в русле культурно-исторической теории может быть сформулировано следующим образом: возрастной кризис связан с изменением системы отношений человека с миром. К концу предшествующего стабильного возрастного периода старая система отношений (старая социальная ситуация развития) исчерпывает себя и должна быть преобразована, преодолена.

На каждом этапе (в каждом периоде) становления профессионального взросления (развития) педагога можно выделить противоречие (конфликт), преодоление которого является залогом перехода на следующий этап профессионального развития. Более того, этих «базовых» конфликтов может быть несколько: в сфере организации деятельности, в конкретных отношениях с коллегами, внутри самого себя. Работа с обозначенными ниже *конфликтами профессионального развития* позволит структурам (ИПК), отвечающим за развитие учительского потенциала, управлять профессиональным развитием педагогов.

В 2008–2011 гг. было организовано исследование особенностей профессионального развития учителей; в нем участвовали студенты МГПУ, педагоги Красноярского края, проходившие повышение квалификации в краевом ИПК. Цель работы заключалась в исследовании особенностей профессионального развития педагогов на разных этапах профессионального становления, выделении базовых конфликтов на каж-

дом этапе, поиске способов решения этих конфликтов, приводящих к конструктивному и деструктивному выходу из профессиональных кризисов.

В качестве *этапов* профессионального развития были выделены следующие:

- профессиональная адаптация и становление (интерн, стаж от 0 до 3 лет);
- первичная профессионализация 1 («от стажера – к специалисту», стаж от 3 до 5 лет); первичная профессионализация 2 («специализация», стаж от 5 до 7 лет);
- вторичная профессионализация («от специализации – к многофункциональности», стаж от 7 до 12 лет);
- мастерство («от многофункциональности – к мастерству» или «от индивидуального мастерства – к мастерству группы», стаж от 12 до 25 лет и более).

Профессиональное развитие предполагает выход за рамки непосредственной деятельности и вхождение в профессиональные клубы, ассоциации, сообщества, которые во многом и определяют неформальный уровень и квалификацию специалистов.

Такая периодизация отличается от традиционной в сторону большей дробности начальных этапов, что, на наш взгляд, более соответствует сегодняшней ситуации (Зеер, Сыманюк, 1997, с. 35–44 [9]).

Объект исследования – педагоги, находящиеся на различных этапах профессионального развития. *Предмет исследования* – специфика профессионального развития у специалистов-педагогов на различных его этапах и поиск наиболее эффективных и адекватных базовым конфликтам способов педагогического сопровождения профессионального развития. Общая эмпирическая гипотеза исследования состояла в предположении существования специфических кризисов, противоречий профессионального развития специалиста-педагога на различных этапах профессионального развития.

Наиболее удачным методом исследования и описания противоречий возрастного развития можно считать проведение фокус-групп, а для институтов профессионализации – форму экспертных оценок (при этом в качестве экспертов выступают работники структур, отвечающих

за развитие учительского потенциала). Выборка составила 56 студентов очной формы обучения старших курсов МГПУ, проходящих непрерывную педагогическую практику в школах, а также 122 педагога Красноярского края со стажем от 1 года до 25 лет, возраст респондентов – от 21 до 56 лет. Общее количество проведенных фокус-групп – 14 (по две на каждую возрастную группу).

В результате проведенных обследований нам удалось выделить следующие «профессиональные возрасты».

1. Адаптант. Кризис ролевых ожиданий

В самом начале профессиональной деятельности человек испытывает кризис ожиданий (ролевых ожиданий), выражающийся в:

- отсутствии внятных перспектив и ориентиров профессионального роста (непонятно, что конкретно нужно научиться делать и к какому сроку, чтобы соответствовать занимаемому месту и планировать дальнейшее развитие);
- сложностях организации текущей деятельности (или, как говорят сами педагоги, невозможности планировать рабочий день, избыточности неоговоренных конкретных работ, неопределенности функционала);
- отсутствии конкретных мест и персон, которые могли бы помочь молодому работнику разобраться в новых для него обязанностях и способах их эффективного выполнения (ИПК, за редким исключением, не занимаются начинающими специалистами: первый раз педагог попадает в ИПК только по истечении пяти лет практической работы, а в школах в большинстве своем система менторства (наставничества) существует в лучшем случае только формально);
- сложностях самоорганизации при переходе от режима учения к режиму постоянной работы, которые выражаются в смене режима и ритма жизни, типа ответственности.

Значимыми для этого этапа профессионального становления и остро переживаемыми являются сложности вхождения в реальную профессиональную группу в конкретном учреждении. Здесь речь идет о сложностях коммуникации, когда молодого специалиста не принимают в уже сложившееся сообщество. Практически все респонденты отмечали это как одну

из наиболее остро переживаемых особенностей адаптации. Это вопрос о признании в профессиональном сообществе.

Сложность решения задачи общественного признания связана с необходимостью каким-то образом «вписаться» в сложившуюся организационную структуру и систему отношений в коллективе. Любой новый сотрудник в организации (а молодой – особенно) первое время вынужден мириться с нижней ступенью во внутренней «табели о рангах», а в рамках предложенной выше схемы молодой учитель по определению находится в статусе «чужой дилетант». Это его точка изначального «непризнания». В этой ситуации у него два возможных шага: попробовать стать «своим дилетантом» или искать признание и способы профессионального развития «на стороне», а в своей организации стремиться занять позицию «чужого профессионала». При втором варианте из своей организации он рано или поздно вынужден будет уйти, но в реальности именно это, как нам кажется, является в настоящее время наиболее перспективным способом быстрого профессионального роста. Хотя есть и третий путь: привести (или собрать команду) в организации, где работаешь. Но это уже вопрос не периода адаптации, а немного более позднего периода.

Как показывает опыт МГПУ, проблемы адаптации эффективнее решаются в ситуации непрерывной педагогической практики, которая организована на последнем курсе обучения в вузе. По сути дела, непрерывная практика представляет собой щадящий режим адаптации студента к профессиональной деятельности, при котором и ответственность снижена, и отношения с старшими коллегами менее остры. Статус практиканта связан с конкретными, внешними по отношению к непосредственной педагогической деятельности задачами (студент отвечает не перед директором, а перед выпускающей кафедрой), возможные ошибки считаются ошибками ведущего практику учителя, отношение учеников к практиканту – чаще всего снисходительное и дружеское, т.е. иное, чем со штатными учителями, и пр.

Итак, период адаптации проходит менее болезненно, если:

- нагрузка и ответственность молодого учителя снижены;

- ему поставлены внешние (не только связанные с непосредственной преподавательской) задачи деятельности и определены сроки их выполнения – молодому учителю должны быть понятны как перспективы профессионального развития, так и необходимые сроки для их реализации;

- осуществляются разного рода поддержки в виде принятия в профессиональную группу внутри организации и вне ее (профессиональное сообщество, клуб, университет), а также наличия в организации таких же «непрофессионалов» (молодой специалист не одинок).

2. Интерн, стажер. «Фрагментарность против целостности»

Если после кризисной фазы адаптации молодой специалист не уходит из профессии, то он начинает постепенно втягиваться в процесс, находя для себя какие-то точки интереса в работе, и приступает к решению задач, которые помогают ему профессионально расти. При этом стоит отметить, что примерно половина из пришедших в школу не выдерживают этого испытания и покидают ее. Чаще всего они уходят как из организации, так и из сферы образования.

Этот возраст профессионального становления заключается в освоении места, базовых технологий, получении первых признаний, подтверждений, в зависимости от особенностей человека занимает от полугода до двух лет. Происходит стабилизация, для которой характерна задача (или конфликт) удержания целостности деятельности и себя в деятельности.

Суть конфликта состоит в том, что любой преподаваемый учителем предмет (проекция науки или выделенной из нее части – научной теории – в школьную программу) должен быть передан в виде последовательности «проведенных» уроков. При этом перед начинающим учителем стоит задача удержать целостность и научность «картины» предмета, сохранить все его внутренние связи, его структуру, не расчленив ее на фрагменты отдельных фактов, терминов и понятий. Казалось бы, задача «видеть лес за деревьями» не нова даже для начинающего учителя: он имеет студенческий опыт изучения научных теорий и дисциплин и должен обладать умением отграничивать одну научную теорию от другой, а следовательно, владеть

В самом начале профессиональной деятельности приходит (должно прийти) понимание, что преподавать можно только «собственный» курс (физиологии, например), который «удерживается» как единый и завершенный благодаря собственным представлениям о том, какие физиологические понятия будут базовыми, как они связаны и где следует «обозначить границы» физиологического знания.

опытом восприятия научного предмета в его целостности. Но драматичность ситуации для начинающего учителя вот в чем: он только теперь, начав преподавать предмет своим ученикам, осознает, что это возможно только при наличии собственных представлений о структуре и «поле» предмета (а знание государственного стандарта содержания образования оказывается необходимым, но не достаточным условием). Иными словами, в самом начале профессиональной деятельности приходит (должно прийти) понимание, что преподавать можно только «собственный» курс (физиологии, например), который «удерживается» как единый и завершенный благодаря собственным представлениям о том, какие физиологические понятия будут базовыми, как они связаны и где следует «обозначить границы» физиологического знания.

Этот период становления можно считать принципиальным для вхождения в профессию. Очевидно, что сложность описанной выше задачи приводит к тому, что в самом начале профессиональной деятельности педагогу (учителю-предметнику – особенно!) свойственна концентрация усилий на самом предметном материале, а не на работе с классом (ученики в этот период деятельности воспринимаются им как абстрактные зрители). Можно сказать, что на этом этапе педагог автоматизирует преподавание предмета, все его внимание сосредоточено на удержании его целостности – он учится видеть урочную (локальную) организацию передачи знаний в связке с целостной структурой предмета.

По аналогии с другими отраслями (с медициной, в первую очередь) этот профессиональный возраст может быть обозначен как период интернатуры, которая представляет собой специально созданную программу профессиональной под-

держки, обучения и развития и которая заканчивается обязательным экзаменом на профессиональную пригодность.

Гипотеза о том, что основным противоречием является «фрагментарность против целостности», подтверждена частично: основные трудности первого этапа профессионализации были обозначены в областях преподавания предмета, порочной организации его содержания, разработки и проведения отдельного урока, других видов планирования собственной профессиональной деятельности. Часть ответов по поводу профессиональных проблем на данном этапе действительно была связана с проблемами видения конкретного урока в целостности всего предметного содержания.

Кроме этого, отвечавшие особо акцентировали внимание на проблеме выбора наиболее эффективного способа преподавания, связывая ее с отсутствием знаний о разных способах преподавания. Отмечалась также проблема обеспечения внимания учащихся на уроке.

Ниже предложен возможный список организационных мероприятий, которые целесообразно реализовать в течение первых трех лет работы с молодыми специалистами:

- увеличение сроков педагогической практики, являющейся обязательным элементом базовой подготовки учителя и включение его (в качестве необязательного) в курс обучения неспециализированных специальностей, например, в университете;
- введение временных лицензий и/или стажерских статусов для молодых учителей, сопровождающееся их адаптацией в начальный период самостоятельной профессиональной деятельности;
- проведение вводных, адаптационных тренингов и курсов для учителей, получивших образование и статус учителя;
- создание специальных сопровождающих программ, обязательных для учителя на определенном этапе его работы;
- вменение в обязанность учителю использования определенного времени на обучение/развитие (например, ежегодно);
- разработка и внедрение программ добровольной сертификации, предполагающих или не предполагающих обучение;

- наставничество как форма организации эффективного (в плане приобретения профессионального опыта) взаимодействия с опытным коллегой;
- введение в профессию на рабочем месте (в том числе проектирование первого урока);
- форумы молодых учителей (как организованный способ взаимодействия с другими начинающими в профессии);
- разработка и внедрение программ международного обмена;
- выстраивание школьных сетей по обмену знаниями;
- предоставление возможности проектной работы в иных (не учительских) ролях;
- установление связи между повышением статуса/категории и обретением дополнительных (не учительских) обязанностей, например, обучения других учителей, менторства;
- стажировки в бизнес-структурах на не связанных с учительством позициях.

Центральным звеном такого рода программ учительской интернатуры должна стать разработка инструментов добровольной сертификации (или экзамена на пригодность к профессии). Если основным содержанием второго профессионального возраста молодого учителя является удержание целостности деятельности и себя в деятельности, то и содержанием сертификации становится собственно целостность представлений, обоснований, техник, организации и рефлексии молодого педагога.

Мы полагаем, что описанный арсенал мер по адаптации и развитию учителей достаточно широк для того, чтобы быть примененным в условиях разных региональных систем образования России.

3. Специалист. «Изложение против восприятия»

После того как учитель «отклеился» от предмета, т.е. автоматизировал преподавание своего предмета, настал момент понимания того, что происходит непосредственно с учеником при освоении содержания предмета. Именно в этот период для педагога на первый план выходит вопрос обеспечения освоения преподаваемого им предмета: педагог учится работать с классом, начинает видеть ученика как обучающегося. Для этого периода характерна типологиза-

ция учеников педагогом (средний, слабый, сильный). С выделенными таким образом группами учеников педагог начинает работать, постигая основные способы передачи предмета, приобретая навыки получения обратной связи от учеников. Только получение обратной связи от учеников, понимание того, что происходит «по ту сторону класса», позволяет педагогу осознать уместность использования тех или иных методик/техник/способов взаимодействия с учениками для обеспечения освоения преподаваемого предмета.

Именно осознание того, каким образом происходит «попадание предмета в ученика» и освоение преподаваемого предмета учеником, позволяет педагогу подняться вверх по лестнице своего профессионального развития.

Наряду с этим ученик начинает открываться педагогу как некоторая целостная фигура. Происходит понимание того, что ученик «существует» не только в его предмете, но и в других. Как следствие, те знания, умения и навыки, правила и отношения, которые он приобретает в ходе обучения предметам, он переносит в процесс освоения каждого нового предмета и даже в собственную повседневную жизнь. И наоборот, то, что ученик берет в каждом конкретном предмете, он начинает использовать при работе с другими предметами. Осознание этого приводит к тому, что у педагога появляется необходимость кооперации с другими педагогами, что само по себе выводит его на новый уровень профессионального развития. Здесь человек пробует себя в качестве полноценного специалиста, способного конкурировать с более опытными работниками. При этом предполагается, что стремление к успеху – это и важнейший стимул высокопроизводительного и личностного развития, и самоактуализация человека в профессии (приспособление человека к профессии) – выработка «индивидуальной профессиональной нормы», планки самореализации, которую в дальнейшем работник пытается приподнять.

Именно понимание того, каким образом происходит «попадание предмета в ученика» и освоение преподаваемого предмета учеником, позволяет педагогу подняться вверх по лестнице своего профессионального развития.

Неудовлетворенность профессиональной жизнью на этом этапе вызывается противоречием между потребностью в самоутверждении и отсутствием нормативных возможностей признания. Право подавать документы для официальной аттестации у молодого специалиста уже есть, но практика аттестационных процедур такова, что она реально осуществляется позже, на следующем этапе. Осознанно или неосознанно личность начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере. При отсутствии перспектив профессионального роста возникают дискомфорт, психическая напряженность, мысли о возможном увольнении, смене профессии. Противоречие профессионального роста может временно компенсироваться разного рода непрофессиональными, досуговыми видами деятельности, бытовыми заботами или же решаться путем ухода из профессии. Такое разрешение кризиса едва ли можно считать продуктивным.

Для этого периода характерно разветвление возможных путей развития профессионализации педагога:

- расширение репертуара способов/техник/методов преподавания своей деятельности для обеспечения усвоения своего предмета;
- специализация (выделение направлений в деятельности, в которых учитель чувствует себя более уверенно и профессионально, что у него получается лучше всего) и рационализация деятельности;
- профессиональная кооперация с преподавателями других предметов с целью оптимального построения содержания преподаваемого предмета.

Стоит отметить, что рационализация деятельности может иметь два направления. 1. В случае пересмотра оснований предметности (методология предмета в целостной картине образования) возможен переход к проектированию новых курсов, разработке образовательного контента, освоению новых форм организации предметных занятий и новых программ, например дистантных курсов. В перспективе это означает освоение нового места и позиции внутри образовательной деятельности. 2. Рационализация без появления новой предметности или позиции означает работу по сокращению издержек (фактически учитель переста-

ет делать то, без чего, на его взгляд, можно обойтись). Поскольку педагогическая деятельность в принципе осуществима и без многочисленных предписаний, возникает практика вынужденной имитации их исполнения. Педагоги считают ее реальным и единственно возможным ответом на избыточное количество инструкций и не всегда обоснованных инициатив, идущих от управления.

Предметом рефлексии педагога в этот период является коммуникация с группами/типами учеников.

Стоит отметить, что помимо нормативных кризисов, описанных выше, профессиональное становление сопровождается ненормативными обстоятельствами, обусловленными жизненными и личными ситуациями. Такие события личной истории, как смена места жительства, перерывы в работе, связанные с рождением ребенка или потерей трудоспособности, приводящие к переходам с одного места работы на другое, и обусловленные этим перекавалификации вызывают сильные эмоциональные переживания и часто приобретают отчетливо выраженный кризисный характер. Это вносит отклонения в описанные нами выше нормативные логики профессионального развития, причем чем старше профессиональный возраст, тем больше вероятность таких отклонений.

4. Многофункциональный специалист. «Содержание предмета против смысла образования ребенка»

Для этого периода характерна актуализация сюжетов, связанных с детскими способностями к автономному учебному действию, самостоятельностью, вариативностью, стилями и, как следствие, дифференциацией и индивидуализацией учебных воздействий. Именно в этот период педагог начинает осознавать, что он решает не только учебные/предметные (т.е. погружающие ребенка в знание отдельной теории, предмета), но и образовательные задачи, направленные на развитие ученика в целом. Для решения задач, направленных на системное образование учеников, необходимо надпредметное взаимодействие с учителями и другими действующими и заинтересованными в результатах образования ребенка лицами.

Предметом рефлексии педагога в этот период является методология препода-

ваемого предмета в целостной картине образования ученика.

Происходит гармонизация человека с профессией (близко к уровню «мастерства» – по Е.А. Климову, 1996 [13]). Человек работает как бы играючи, легко выполняя задания по освоенным технологиям (Митина, Асмаковец, 2001 [18]). Дальнейшее профессиональное развитие специалиста приводит его к вторичной профессионализации. Особенностью этой стадии является высококачественное и высокопроизводительное выполнение профессиональной деятельности. Способы ее реализации имеют отчетливо выраженный индивидуальный характер. Специалист становится профессионалом.

По сути здесь мы впервые имеем дело со «взрослым» профессиональным возрастом.

На протяжении всех предыдущих лет своего профессионального развития учитель воспринимает себя как некий центр, вокруг которого расположены ученики, при этом деятельность организована по принципу «учитель – ученик» (т.е. акцентируется взаимодействие с каждым учеником). При этом индивидуальные особенности отдельного ученика не рассматриваются учителем как некоторый ресурс для развития других учеников, хотя сами дети в течение всего времени обучения воспринимали и воспринимают своих одноклассников как ресурс своего собственного развития.

В этот период учителю важно понять, каким образом можно координировать разницу индивидуальностей его учеников как продуктивную, иными словами, как группа может стать ресурсом для самих ее участников (как использовать возможности разных людей для кооперации в решении каких-то определенных задач). Понимание, за счет чего и каким образом можно координировать деятельность в группе, приводит к осознанию необходимости проектной (коллективной) работы, в которой учителю отводится роль координатора (модератора).

Осознание того, что силами коллектива можно решить больший спектр задач, умение видеть эти задачи и умение координировать деятельность учеников, способствуя при этом достижению образовательных результатов учащихся, выводят педагога на новую ступень его профессионального развития.

Для решения задач, направленных на системное образование учеников, необходимо надпредметное взаимодействие с учителями и другими действующими и заинтересованными в результатах образования ребенка лицами.

Предметом рефлексии педагога в этот период является организация коллективной деятельности учащихся, направленной на получение коллективного продукта деятельности и индивидуального образовательного результата.

Обращается внимание на то, что работа в надпредметной области названа респондентами как основная проблема и как основной способ решения профессиональных трудностей данного этапа. При преодолении профессиональных проблем важно «выйти» за пределы своего образовательного учреждения, начать взаимодействовать в сетевых профессиональных сообществах, выстраивать отношения с ИПК не в режиме повышения квалификации, а в режиме совместной инновационной деятельности.

Интересно, что интервьюерами указанного стажа в качестве «социально значимого для личности педагога» института профессионализации были названы профессиональные конкурсы. Среди важных результатов конкурсов оказались уважение, «другое отношение коллег, что важно для дальнейшей карьеры и личного профессионального роста», а также узнавание «возможностей каждого» учителя (например, в конкурсах инновационных площадок).

5. Этап мастерства. «От многофункциональности – к мастерству» или «от индивидуального мастерства – к мастерству группы». Продуктивность против застоя

На этапе мастерства педагог достигает самой высокой ступени в развитии своего профессионализма. Конфликт профессионализации в этот период носит характер внутреннего, субъективного, основанного на осознании того, что дальнейшее профессионально-личностное развитие в рамках прежней позиции (учитель-предметник, например) уже невозможно. Для дальнейшего развития необходимы смена позиции и сопряженная с ней смена индивидуального смысла пребывания в профессии. Это могут быть следующие профессиональные роли: ме-

Осознание того, что силами коллектива можно решить большой спектр задач, умение видеть эти задачи и умение координировать деятельность учеников, способствуя при этом достижению образовательных результатов учащихся, выводят педагога на новую ступень его профессионального развития.

тодист, педагог-разработчик, учитель-эксперт, учитель-ментор, руководитель методического объединения, руководитель проекта, учитель учителей (работа в ИПК работников образования) и т.д.

Именно в этот период у педагога, с одной стороны, открываются широкие возможности для саморазвития, что зачастую приводит к уходу специалистов из школы, а возможно, и из сферы образования. С другой стороны, именно в этот период педагог, не видя возможностей своего дальнейшего развития в профессии, начинает действовать «по привычке», и это с течением времени приводит к тому, что он начинает работать «по старинке» либо вообще заниматься имитацией профессиональной деятельности.

Предметом рефлексии педагога в этот период являются способы деятельности в новой профессиональной позиции.

Респонденты разделились на две группы. Первую образовали те, кто видит свой дальнейший профессиональный рост в смене позиции педагога на позицию методиста, наставника, мастера, готового поделиться собственным опытом с молодыми педагогами и при этом допускающего возможность «у молодых поучиться». Среди этих педагогов заметно осознание собственной заинтересованности (либо даже ответственности) в решении «общешкольных и общеобразовательных» задач и проблем (преемственности ступеней обучения, роли дополнительного образования, кадровый дефицит, отношения властей и общества к детским образовательным учреждениям). Вторая группа – те, кто не видит перспектив своей профессиональной деятельности и, следовательно, своего профессионального развития.

Описанная нормативная (т.е. уже «ставшая» в сознании самих педагогов) динамика профессионального становления педагога с выделенными возрастными,

конфликтами и задачами могла бы явиться основанием для формулирования как стандартов деятельности, так и стадий карьерного роста, т.е. двух основных форм, институтов признания и подтверждения профессионального роста педагогов. Но для этого надо было бы признать, что назначение профессиональных стандартов деятельности заключается в инструментальном обеспечении профессиональной динамики и карьерного роста работающих в системе. Иначе говоря, профессиональных стандартов деятельности должно быть несколько, и они должны соответствовать стадиям (или, в нашей лексике, «профессиональным возрастам») педагога.

МАТРИЦА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ. ПОПЫТКА КОНСТРУИРОВАНИЯ

Для оценки уровня профессиональности целесообразно исследовать профессиональное понимание и мышление, а также представить себе в самом общем виде возможный репертуар практической деятельности. Профессиональная компетенция понимается нами как способность к переносу, «опосредствованию», т.е. присвоение культурного орудия и соответствующего ему рефлексивного способа действия. В рамках этих представлений итоговым результатом развития выступает освоенный «способ действия» как некоторая «способность» (Мониторинг индивидуального прогресса, 2006, с. 30 [25]). Согласно культурно-исторической теории, полнота освоения способа действия предполагает его дальнейшую эмансипацию («субъективацию») за счет отрыва от условий формирования, или, говоря иначе, за счет переноса в иной контекст. Если определена задача моделирования инструментов профессиональной квалификации педагогов, то необходимо представить видение того, что сейчас чаще всего обозначают термином «профессиональная компетентность». На этих позициях вполне можно задать качественные различия в способах планирования и реализации педагогических действий. Выделяются три таких способа:

1) освоение общего смысла и формы способа действия – выполнение профессиональной задачи по образцу, по известному шаблону;

2) освоение существенного основания способа действия – решение профессиональной задачи, предполагающее выделение существенного отношения предметной ситуации, т.е. решение задачи через обнаружение связи условий с алгоритмом преобразования;

3) функционализация способа действия – выполнение профессиональной задачи, предполагающее произвольное соотнесение двух планов – схемы решения задачи и особенностей ее условий (в нашем случае – особенностей педагогической ситуации), т.е. моделирование-поиск и/или создание способа решения ситуативной задачи.

Представления о способах действия (или уровнях решения задачи) задают один вектор в общей конструкции представлений о профессиональности, а именно – расширение степеней свободы субъекта в отношении осуществляемой деятельности или то, что в культурно-исторической теории понимается как овладение. Второй вектор задается представлениями об устройстве тех самых «предметов», с которыми приходится иметь дело педагогу.

С какими представлениями и инструментами профессионально имеет дело педагог, что выделяет его из сообщества людей, практически занимающихся образованием, или иначе: каков репертуар профессиональных действий педагога? При этом здесь важно отделить профессиональное от человеческого, личного, индивидуального. Мы предполагаем, что такими «профессиональными предметами деятельности» в образовании являются:

- представления о закономерностях детского развития, возрастных типичных и индивидуальных особенностях ребенка (возрастные границы аудитории);
- представления о программных средствах (учебных программах, стандартах, учебных пособиях, средствах оценивания);
- представления об образовательных технологиях и множественности путей решения образовательных задач;
- институциональные представления о нормах, границах и возможностях, в рамках которых осуществляется собственно педагогическая деятельность.

Отдельным предметом профессиональной деятельности, пока трудно вписываемым в общую матрицу профессионализации, являются представления педагога о самом себе, своих особенностях и возможностях, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности.

В результате пересечения способов решения профессиональных задач (т.е. профессиональных действий) и репертуара профессиональных ситуаций мы можем получить принципиальную модель, в которую вписывается большинство возможных профессиональных задач, решаемых педагогом в процессе своей деятельности: от организации фрагмента урока до создания, разработки нового образовательного контента, от проведения родительского собрания до прогнозирования и отслеживания индивидуального учебного плана ученика. Данная идея может быть представлена в виде матрицы (табл. 2).

Создание теоретической «матрицы профессионализма» имеет несколько следствий.

1. Представленная матрица может быть использована для описания динамики профессионального развития педагогов, последовательности возникающих противоречий, имеющих свою логику разворачивания в профессиональной деятельности, смены способа решения ситуативных педагогических задач.

2. Представленная матрица может служить основанием для конструирования и описания уровней, ступеней квалификации внутри сферы профессиональной деятельности.

3. После исследования может быть поставлена задача разработки инструментария для оценки квалификации работников образования. Таким образом, задача управления профессионального развития может быть поставлена только после того, как мы сможем представить себе объект управления.

Экспериментальное исследование, основанное на само- и взаимооценке среди учителей и школьных администраторов Красноярского края, показало, что подобный инструмент может стать рабочим для определения как собственных профессиональных дефицитов учителей, так и перспектив их профессионального развития.

Таблица 2
Матрица профессионализма учителя

Репертуар проф. действий и ситуаций. Степень свободы владения проф. действием	Программы	Технологии	Возрастные границы аудитории	Нормы/институты
Моделирование (предметом)	Составление авторской программы	Проекты и исследования	Форсайт, сценарии развития, прогнозы	Создание программ развития и обоснование деятельности ОУ
По алгоритму (с предметом)	Компиляция из разных программ	Интерактивные технологии	Индивидуальные особенности и результаты, отнесенные к возрастным характеристикам	Умение грамотно решать педагогические задачи в конкретных институциональных ограничениях
По образцу (в предмете)	Базовая программа	Урок/внеурочная классика	Отнесение к возрастным нормам	Учет в собственной деятельности существующих запретов, предписаний, правил

О ВОЗМОЖНОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ КАРЬЕРЕ

Сама идея карьеры, ее планирования и осуществления могла бы стать эффективным институтом профессионального роста молодых учителей.

Традиционно считается, что профессия учителя предоставляет мало возможностей для карьерного роста. Причинами этого являются неструктурированность самой карьерной лестницы, малое количество уровней и позиций, которые могут обеспечивать становление профессионала. При этом невелика возможность административного и материального роста. Сложность учительской профессии (в плане возможностей карьерного роста) определяется также тем, что в ней одновременно присутствуют элементы творческой деятельности и государственной службы. Поэтому, с одной стороны, успешная карьера учителя определяется как признание (аспект творческой профессии), а с другой – как иерархия рядов (аспект государственной службы). Однако и в рамках «цивильной службы», и в рамках «свободной профессии» существуют формы карьерного роста.

Вместе с тем необходимо отметить, что современные представления о профессии, ее иерархии в системах и корпорациях (в том числе – о профессионализме в учительской среде) претерпевают серьезные подвижки.

Ключевое понятие «карьера» относится к многозначным дефинициям, вызывающим различные дискуссии. Карьера – это явление само по себе необычайно сложное и многогранное: с одной

стороны, она интегрирует в себе черты сферы приложения труда и индивидуальных субъективных переживаний, с другой – это самореализация индивида, проявляющаяся в его продвижении, т.е. достижении им престижного или перспективного уровня в социуме, с третьей – это социальная технология, направленная на решение индивидуальных и организационных проблем в современных условиях трансформирующейся социально-экономической среды.

Карьера – понятие более широкое, чем просто продвижение по служебной лестнице в процессе работы на одном предприятии. Современная карьера включает в себя серию различных работ, выполняемых в результате перемещения между различными организациями.

На протяжении длительного периода времени карьера работника характеризовалась следующими особенностями: полной, долгосрочной и гарантированной занятостью, постоянной профессией и приверженностью одной компании в течение всей трудовой жизни. Ведущую роль в его профессиональном развитии, в определении направления и темпов карьерного роста играла организация: карьера программировалась всей государственной системой. Именно государство определяло возможности и правила должностного роста, типовые и унифицированные для большинства работников. Теперь карьерные цели ставит перед собой сам человек, выбирая из всего спектра возможностей именно те, которые соответствуют его индиви-

дуальным способностям и желаниям (Могилёвкин, 2006 [24]).

Современное представление о карьере существенно отличается от взглядов на продвижение по службе, господствовавших в отечественной теории и практике управления персоналом еще десять лет назад. Если раньше достаточно было освоить одну специальность и этого хватало практически на весь период активной профессиональной деятельности, то теперь требуется быстрая смена специализации вслед за постоянно возникающими новыми запросами рынка. Неоднократная смена организаций-работодателей стала нормой, а не исключением для большинства людей. Установка «одна жизнь – одна организация – одна профессия – одна карьера» устарела. На смену ей пришла идея вариативности и многовекторности в карьере (Хэрриот, 2002 [34]). Карьерный рост может осуществляться путем приобретения сотрудником необходимой компетенции, которая позволила бы ему занять новые, более высокие посты в организации и выйти на принципиально иной уровень ответственности.

Современная педагогическая профессия далеко ушла от традиционных представлений, что труд учителя – это работа у доски в классе. Уже прошли времена, когда учителей-предметников в школах катастрофически не хватало, а на их месте мог работать любой: от представителя ГорОНО до школьного библиотекаря... В скором времени молодых школьных учителей будет ждать, видимо, достаточно жесткий отбор при приеме на работу, так как вакансий немного, а давно работающие учителя не собираются завершать свою деятельность. Школам в меньшей степени нужны учителя-предметники, они ожидают преподавателя, способного заниматься организаторской деятельностью, дополнительными занятиями, им нужны независимые эксперты, иногда требуются люди, которых можно назвать «антикризисными менеджерами». Современный учитель – это сотрудник, способный выполнять разнообразный перечень типов работ: от домашнего воспитателя до менеджера образования и специалиста в области образовательного права; от разработчика нового образовательного контента до специалиста в реализа-

ции образовательных проектов; от разработчика и технолога образовательных тестов до специалиста в реализации индивидуальных программ, связанных с особыми возможностями ребенка.

Между тем педагогические вузы ежегодно выпускают только новых преподавателей-предметников. Таким образом, получается, что школы нуждаются в молодых специалистах широкого профиля, но вузы их не готовят. Выпускники, приходя в школы, зачастую сталкиваются с большим количеством проблем вследствие недостаточной подготовки к деятельности, поэтому молодой педагог, как правило, не умеет ни проводить родительские собрания, ни грамотно оформлять школьную документацию, ни решать конфликтные ситуации, возникающие в процессе обучения. Более того, в настоящее время сложно предположить, будут ли (и насколько) востребованы многочисленные выпускники-предметники уже через три года.

Фактически профессионально подготовленный учитель перестает быть основной фигурой в образовании. Педагоги проводят тренинги – и это один тип работы, проводят консультации для учащихся с разным уровнем подготовки – и это другой тип работы. А еще существуют организаторы самостоятельной работы учащихся, руководители проектных работ, эксперты по различным отраслям знаний и пр. В настоящее время можно выделить примерно с десяток различных «новых» профессиональных позиций «в учительской деятельности», отличающихся самим типом действий: тьютор, учитель, воспитатель, сетевой администратор, консультант, репетитор, тренер, модератор, фасилитатор (помощник), гувернер, разработчик нового образовательного контента – программ, упражнений, учебно-методических комплектов, методист, эксперт-аналитик

Установка «одна жизнь – одна организация – одна профессия – одна карьера» устарела. На смену ей пришла идея вариативности и многовекторности в карьере. Карьерный рост может осуществляться путем приобретения сотрудником необходимой компетенции, которая позволила бы ему занять новые, более высокие посты в организации и выйти на принципиально иной уровень ответственности.

и пр. То же самое относится и к важнейшему разделу образования – подготовке кадров. Это означает, что нужно говорить о подготовке к широкой и разносторонней профессиональной образовательной деятельности, а не только к учительскому труду.

На первое место среди отрицательных факторов работы молодого учителя выходит отсутствие перспектив для карьерного и профессионального роста. Дающий уроки учитель в основном может рассчитывать только на повышение разряда; максимум – это должность завуча, т.е. тот же ненормированный рабочий день и еще бóльшая вовлеченность в решение бесконечных рутинных проблем. Во-первых, занятие поста директора или административной позиции более высокого уровня роста приводит к резкому (а иногда и до нуля) сокращению пространства для применения профессиональных навыков учителя-предметника. Рост означает отказ от профессии в пользу администрирования. К чему тогда весь накопленный опыт работы с классом – профессиональное мастерство? Во-вторых, эти позиции (а их не так много) требуют особого опыта, который не идентичен опыту работы с классом, и его надо приобретать с самого старта (при этом в ущерб профессиональной деятельности). Таким образом, наблюдается парадокс: карьера учителя предполагает необходимость отказа педагога от педагогической деятельности. В этой ситуации предпочтительнее трудоустроиться в коммерческую организацию (фирму) – и «расти» в ней.

На сегодняшний день большинство опрошенных «венцом» карьеры учителя считают получение высшей категории. Вопросы карьеры респондентами (в основном) рассматриваются через признание заслуг (около 30 %) и расширение функционала (около 25 %). Рост по карьерной лестнице оценен весьма низко (от 7 до 15 %). Таким образом, у работников образования реальности, описывающей «карьеру в образовании», не существует.

Можно ли помыслить в данной ситуации карьерную динамику для педагога? И что необходимо для этого предварительно сделать?

На наш взгляд, задача разбивается предварительно на два такта, связанных

со сложившейся практикой и представлениями (1) о педагогическом профессионализме, типах и видах профессиональных задач, способах их решения, или, собственно, стандартах деятельности; (2) о динамике и логике профессионального взросления учителя в рамках всего цикла профессиональной жизни – движении от неопита к мастеру, эксперту в своей области.

Чтобы карьера в образовании оказалась успешной, современному педагогу недостаточно уметь хорошо преподавать свой предмет – ему необходимо осваивать новые позиции и типы работ, выходящие за рамки класса, и пытаться совмещать разные формы профессиональной активности. Это и исследования, и разработки, и менеджмент, и индивидуальное сопровождение, и работа с детьми, имеющими особые потребности, и с одаренными детьми, и менторство (т.е. работа с другими учителями). Освоение второй, третьей (а иногда и четвертой) специальности дает современному учителю шанс повысить свою конкурентоспособность, работать многопланово и в различных организациях, соответствовать вызовам времени.

Механизм «переходов», движения профессионализации может быть выстроен на имеющейся образовательной инфраструктуре региона для решения различных задач. Тогда появляется возможность задавать (с управленческой точки зрения) и выстраивать (с точки зрения профессионализации групп педагогов, в логике индивидуализации) траектории профессионализации от стажера до мастера-наставника.

Отметим, что образование, как и любая другая практика (за небольшими исключениями), на профессиональном уровне всегда открыта. Человек, нарабатывавший уровень не ниже условного среднего, так или иначе будет замечен, активен на нескольких местах, будет иметь сторонников, подражателей, возможно, учеников. Этот тренд является естественным и наиболее сильно проявляется в педагогике, спорте, искусстве.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В последние пять-семь лет наряду с положительной общественной оценкой учителя советско-российской школы

у нас появились негативные характеристики и образы: «новостные» случаи учительской некомпетентности и сомнительного отношения к детям, сериал «Школа», оценки профессионалов, вошедшие в наш лексикон («двойной негативный отбор в учительскую профессию», «инновационная паранойя», «деградация учительского корпуса» и пр.). Одновременно с этим мы продолжаем настаивать на преимуществах российского советского образования и российской школы, на высоком призвании и высоком уровне отечественных учителей. Для того и для другого есть свои основания, а также конкретные примеры.

Выше уже говорилось, что, по результатам отечественных и международных исследований, качество учителей в России снижается. Наряду с этим доля учителей, имеющих высокие разряды, неуклонно растет. Выше мы уже писали, что в стране более половины работающих учителей имеют высшую и первую квалификационные категории. Ключевая причина такого положения дел, с нашей точки зрения, – кризис оснований и инструментов оценки учителя, которые в итоге задают уровень профессионализма внутри сообщества, определяющий, в свою очередь, действительный социальный статус профессионала.

Разработка и внедрение таких инструментов оценки педагогов происходит. Национальные правила аттестации и присвоения статуса меняются¹.

На наш взгляд, это вызвано отсутствием серьезного разговора о нормах профессионального роста (развития) учителя, основаниях и инструментах их оценки профессионалами, а также об учительской квалификации. В этой связи мы до сих пор в масштабах сообщества профессионалов не очень понимаем, какая деятельность (действия) учителя является квалифицированной, а какая нет. Мы не договорились о том, каковы уровни и виды действительной квалификации учителя. Мы не приняли квалификационную рамку для этой сложнейшей на свете профессии. Мы не строим систем управления квалификациями учителей, основанных на представлениях о нормах и природе профес-

сии. Ситуацию можно охарактеризовать словами одного из юмористов: «У нас есть деньги. Но у нас нет банков».

Именно «банк» квалифицирует квалификацию, квалифицирует деятельность, разделяя ее на дилетантизм и профессионализм.

Чтобы создать управление квалификациями учителя, с нашей точки зрения, необходимо распутать ряд узлов, образовавшихся от хаоса реформаторских инициатив:

1) педагогическая деятельность определена является коллективной, при том что ее оценка, адресованная учителю, сводится к индивидуальной квалификации учителя;

2) на средства оценки учительских квалификаций и аттестацию учителей «сваливают» задачи, не решаемые вместе: допуск к занятию определенным видом и уровнем деятельности (лицензия) и установление уровня профессионализма в деятельности (статус в среде профессионалов), при том что и первое, и второе определяются одними и теми же органами (государственными) и экспертами;

3) у нас «хороший человек – это профессия». Все бы ничего, и правильно бы, да только личностные характеристики учителя именно при аттестации становятся определяющими. Давайте в школу просто наберем хороших людей. Пусть учат детей математике и физике, черчению и рисунку, проектированию и исследованию, великому и могучему...;

4) при квалификации учителя (и в смысле лицензии, и в смысле профессионального статуса) отсутствуют динамические характеристики роста учителя (стадии развития профессионала), которые являются основанием задач для разных профессиональных возрастов и основательной карьеры учителя;

5) разные виды работ (деятельности) учителя, реально развивающиеся в школе (воспитательная работа, методическая работа, повышение квалификации, руководство проектом, руководство учебным исследованием, планирование и организация экспедиций и походов, управление контентом цифровых образовательных систем и т.д. и т.п.), не имеют ясного институционального и профессионального

¹ Достаточно напомнить о новом порядке аттестации педагогических работников, принятых внутри отрасли, и о разработках Национального агентства развития квалификаций (НАРК).

статусов: учитель зачастую занимается всем этим «на энтузиазме», без должной подготовки, профанируя и поставленные задачи, и новые профессии.

Такое положение дел просто немыслимо в других профессиях.

Исходя из представлений о стандартизации и из задачи ее осуществления профессиональный педагогический стандарт являет собой комплекс условий для непрерывной профессиональной (в отличие от служебной) подготовки педагогов. Данный комплекс (как начальная составляющая профессионального педагогического стандарта) предполагает наличие инфраструктуры, созданной на основе уже имеющейся базы либо выстроенной заново.

Стоит добавить, что едва ли не самым существенным показателем профессионализма педагогов является их уровень самоорганизации, проявляющийся в постепенном качественном переходе от обязательного (централизованного) обучения и повышения квалификации к самостоятельному² (индивидуализированному).

Второй составляющей этого комплекса является набор требований и норм по использованию таких условий практической деятельности.

Третья составляющая профессионального педагогического стандарта включает современное содержание образования и обучения, которое, отвечая вызову времени, становится все более массовым (что само по себе является очень актуальным, в первую очередь, для педагогического корпуса, отстающего в этом направлении от мировой тенденции).

И наконец, четвертая составляющая – технологическая. Любой стандарт является детищем технологии, ее обязательным элементом. С технологической точки зрения, требования к современному образованию и обучению должны быть «погружены» в профессиональный стандарт в качестве условий осуществления профессиональной педагогической деятельности с целью соблюдения самого профессионального педагогического стандарта. Компетентность, в частности, выполняет эту функцию, но лишь при условии соотношения содержания про-

фессии (набора выполняемых работ) с требованиями работодателей.

Иначе говоря, сегодня профессиональный педагогический стандарт – это прежде всего рамочная конструкция с переменным содержанием и ясными ориентирами, направленностью профессиональной деятельности.

В таком залоге становится ясна – с точки зрения отрасли – роль общественной составляющей образования (отраслево-общественной, государственно-общественной и пр.). Это апробация на практике новых элементов педагогической деятельности и вычленение непригодных, архаичных, устаревших, неадекватных решаемым задачам.

Необходимо смоделировать зону конкурентности для педагогов (в профессиональном плане), свободную от непосредственного административного контроля и вмешательства, отраслевых и производственных вопросов (включая распределение нагрузки и пр.), которая впоследствии станет зоной роста профессионализма – освоения профессии теми, кто в нее войдет.

В новой профессиональной среде педагог должен самостоятельно (исходя из представлений о современном образовании) планировать свое дальнейшее обучение и повышение квалификации. В этой связи появляется, во-первых, необходимость сопоставления индивидуальных планов специалиста с потребностями системы образования или учебного заведения, в котором он работает; во-вторых, потребность соотношения их с возможностями различных вузов и системы повышения квалификации; в-третьих, практика осуществления самостоятельного выбора наставника (или куратора) по определенному направлению. Именно на этапе формирования таких планов предполагается возникновение конкуренции.

План профессиональной подготовки и/или повышения квалификации делится на этапы, при этом сроки, содержание, способы и формы прохождения каждого этапа также определяются составителем плана.

Результаты такой работы предъявляются в профессиональном сообществе, а так-

² Слово «самостоятельный» здесь не содержит в себе смысл «автономный», как порой происходит. Наоборот, это достаточно высокая степень институционализации профессиональной деятельности педагога, чего в России пока нет.

же при прохождении аттестации. Фактически, должна вводиться тройственная оценка профессионализма педагога: его *квалификации* (по итогам обучения, во всех формах), его *компетентности* (по предъявленному публично, в сообществе, практическому педагогическому опыту) и его *соответствия занимаемому рабочему месту* (по итогам аттестации). Ни одна из этих частей не может заменить собой другие, лишь наличие всех трех позволит иметь картину профессионализма данного педагога (возможно, иногда противоречивую).

На старте внедрения профессиональных стандартов необходимо выполнить два организационных условия. Первое – поэтапно выстроить топику подготовки педагога, в которой каждый этап завершается аттестацией. Такой технологический шаг можно осуществить уже в ближайшее время, причем без особых затрат. Второе организационное условие предполагает введение заявки на аттестацию, при этом основой такого документа должна быть незаполненная матрица (топики, представленная в виде таблицы).

И наконец, содержательное условие. Следует разработать и принять список (перечень) педагогических профессий, поддерживаемых как минимум на региональном и/или межрегиональном уровне, которые принимаются всеми основными участниками образовательной деятельности и лицами/структурами, заинтересованными в ее результатах.

АССОЦИАЦИИ

Для того чтобы работать с профессионалами (или претендующими на профессионализм), нужно представить себе практически, что означают категории профессиональности, мастерства, что скрывается за этими наименованиями. Профессиональность, или профессионализм, является качественной характеристикой, поэтому требует операций сравнения: с одной стороны, для определения внешних границ профессионализма, т.е. отличий профессионалов от дилетантов, с другой – внутренних границ, отделяющих разные стадии, уровни профессионализма.

Традиционно внутри профессионализма выделяют несколько стадий: стажер, специалист, мастер. При этом профес-

Должна вводиться тройственная оценка профессионализма педагога: его квалификации (по итогам обучения, во всех формах), его компетентности (по предъявленному публично, в сообществе, практическому педагогическому опыту) и его соответствия занимаемому рабочему месту (по итогам аттестации).

сионала не назначают, а выделяют среди остальных. Основанием для такого выделения является категория соответствия реальной деятельности производственным задачам.

Центральным в этой ситуации становится вопрос: кто определяет соответствие? Следующий вопрос: на каких основаниях это возможно? И наконец: что является предметом соответствия?

В мировой практике задача квалификации решается с помощью профессиональных организаций и общественных объединений. Где-то, как в Европе, таким организациям делегируются права на квалификацию своих членов, где-то, как в Америке, эти группы сами борются, лоббируют свои интересы. Не случайно многие исследователи утверждают, что вопрос политики, т.е. отношения к власти, является центральным вопросом профессионализма и профессии. Существование профессионального сообщества является ядром профессионализма, и именно оно – субъект квалификации собственных членов.

Если у нас не развиты или, наоборот, слишком формализованы клубные профессиональные структуры, то решать задачу квалификации некому. Полтора миллиона учителей никогда не смогут объединиться в ассоциацию не по принципу «против кого дружить будем», а на иных основаниях.

Но если представить образование как занятие (а не профессию), которое позволяет взаимодействовать разным группам, претендующим на профессионализм, тогда имеет смысл говорить о том, что такое образование является полипрофессиональной сущностью, при которой допустимо сосуществование групп с разной степенью профессионализма. В этом случае предпочтительно сотрудничество именно с такими конкретными группами, претендующими на закрытость и самостоятельное определение уровня профессионализма своих членов.

Ближе к пониманию профессиональности оказываются группы педагогов, в деятельности которых присутствуют несколько компонентов. Во-первых, для профессионала необходимо специальное образование, наличие которого подтверждено документально. Если чем-то можно заниматься, не обучаясь этому специально, то это признак непрофессионализма. С этим связан некоторый консерватизм профессионалов – они «держатся» за свой предмет, не отказываясь легко от того, чему учились, и инновации у них вызывают настороженность, а не энтузиазм. По этому признаку наиболее профессиональной в образовании оказывается деятельность педагогов коррекционного и дистантного обучения – сейчас ставится задача специального обучения и сертификации управленцев.

Во-вторых, профессиональная деятельность является основным источником доходов профессионала. Можно утверждать, что по этому критерию в некоторых регионах для определенных групп ситуация меняется, и наиболее профессиональными, к примеру, становятся учителя иностранного языка в Москве.

В-третьих, для профессионала более важным, по сравнению с материальным вознаграждением, становится символическое, выражаемое в форме признания его заслуг профессиональным сообществом.

В-четвертых, можно говорить о профессиональном *habitus*'е; он выстраивает членов профессионального сообщества в социальном поле так, что вместе они создают контур, по которому только и может двигаться каждый из них. Профессиональные ассоциации, профессиональный этос, общие социальные интересы, идеология профессионализма – все это элементы, которые объединяет в систему профессиональный *habitus* (Абрамов, 2005 [3]).

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Все страны мира с конца 1980-х – начала 1990-х гг. приступили к интенсивному реформированию своих систем образования. При этом в качестве основной цели ставится перевод систем образования на интенсивный путь развития.

А это означает прежде всего повышение качества образования, интенсификацию и оптимизацию методов и форм обучения таким образом, чтобы процесс обучения не просто являлся процессом передачи знаний от учителя к обучаемому, а был направлен на раскрытие всех творческих способностей личности обучаемого.

Выполнение этой сложной и многогранной цели возможно только при условии создания всех необходимых условий для подготовки и переподготовки квалифицированных учителей нового типа.

В российской действительности задачи привлечения и удержания в системе начинающих педагогов не могут иметь простого решения, и, следовательно, программы работы с ними должны иметь сложную структуру и решать комплекс целей. Одним из элементов системы работы с начинающими педагогами в зарубежных странах выступают специальные программы, объединяющие в одно целое работу со студентами старших курсов и работу с начинающими (первые три года стажа) учителями. Такого рода программы получили название *вводных*, или *адаптационных*, программ.

Вводные программы работы с начинающими педагогами, практикуемые в зарубежных образовательных системах³, характеризуются сложной структурой и включают в себя следующее:

- школьный компонент,
- адаптационный курс, в ряде случаев дифференцированный от школьного компонента,
- вводная программа вне школы,
- работа с индивидуальной траекторией новичка – портфолио,
- сокращение нагрузки на начинающего специалиста в период вводной программы,
- оценка.

Как показало исследование, даже не стандартизированные на национальном или территориальном уровне вводные программы крайне редко включают менее двух формализованных элементов. Особенно следует отметить, что три из шести ключевых элементов вводных программ являются базовыми, имеют место практически во всех программах. Менторинг и оценка, а также практиче-

³ Жегин П.А. Поддержка начинающих учителей: теория и практика зарубежных стран: Мат-лы диссертационного исследования, выполненного под нашим руководством в 2009–2011 гг. (Рукопись).

ски всегда (за исключением программы, применяющейся в Нидерландах) внешкольные виды активности нашли свое применение во вводных программах. Было выявлено также, что функционирование этих программ поддерживается институционально за счет обособления вводного периода от остального профессионального пути педагога. Практикуются следующие модели институализации вводного периода:

- временная регистрация,
- испытательный срок,
- годовая стажировка в школе,
- временный контракт,
- национальный экзамен.

Стоит отметить, что способ институализации оказывает некоторое влияние на способность вводного курса включать дополнительные элементы.

Оказалось, что проще всего включить широкий список дополнительных элементов в программы, институализация которых осуществлялась за счет временной регистрации, национального экзамена или испытательного срока, а те программы, институализация которых достигалась за счет организации готовой стажировки в школе, показали свою ограниченность.

Была выявлена также взаимосвязь между степенью наполнения программы и выбранной моделью распределения ответственности за ее реализацию. Можно предположить, что наиболее полные вводные программы выстраиваются в системах, основанных на модели разделенной ответственности и модели ответственности школы. Программы же, реализуемые в рамках моделей ответственности локальной администрации и института подготовки педагогических кадров, имеют меньшую полноту.

Необходимость организации вводных программ для начинающих педагогов диктуется несколькими факторами.

Первый: число студентов, желающих работать в школе, существенно сокращается от I к V курсу обучения педагогической специальности, следовательно, ценность удержания в профессии вступивших в нее растет (Собкин, Ткаченко, 2007, с. 86–87 [30]). Одновременно отмечается возможность позитивного отношения пятикурсников к профессии учителя, однако это не исключает того, «что более половины выпускников через

Одним из элементов системы работы с начинающими педагогами в зарубежных странах выступают специальные программы, объединяющие в одно целое работу со студентами старших курсов и работу с начинающими (первые три года стажа) учителями.

три года могут покинуть школу, а поэтому требуется специальная работа с ними по управлению их профессиональной адаптацией в послевузовский период» (Чурекова, 1989, с. 12 [35]).

Выбывание из профессии педагогов, вступивших в нее, является *вторым фактором*, диктующим необходимость запуска вводных программ для начинающих педагогов. В.Е. Иноземцева отмечает, что «обычно выпускники, заполняющие в начале учебного года имеющиеся вакансии, уходят из школы, проработав 1–2 года» (2000, с. 58 [10]). Ситуация выбывания из педагогической профессии вступивших в нее молодых людей не нова для России. После трех лет работы в школах остались 47,3 % выпускников педагогических вузов 1983 г. (Чурекова, 1989, с. 14 [35]).

Первые шаги в профессии имеют критическую важность для дальнейшего пути педагога: 44 % из неудовлетворенных первыми шагами в профессии спустя один-два года хотели бы оставить педагогическую работу, в то время как среди удовлетворенных началом пути таковых всего 14 % (Вершловский, 2002, с. 32 [5]). Проведенные в зарубежных странах исследования подтверждают, что «для становления начинающего учителя первостепенное значение имеют первые годы работы в учебном заведении» (Ратнер, Матушевская, 2002, с. 86 [27]). Р.Н. Буш отмечает, что первые годы преподавания «оказывают сильное влияние на эффективность, которую учитель способен достичь и поддерживать в будущем; на установки, которые детерминируют поведение учителя... и, наконец, на его решение о продолжении педагогической карьеры» (Bush, 1983, с. 3 [41]). Ф. МакДоналд пишет, что «развитие учителя формируется или детерминируется происходящим с ним в переходный период» (McDonald, 1980, с. 25 [49]).

По имеющимся наблюдениям, обычно из системы выбывают наиболее про-

фессиональные и перспективные начинающие учителя. Вне педагогической профессии, как мы уже писали выше, оказываются и наиболее успешные студенты (Абасов, 2006 [1]). Исследование 2001 г., проведенное в США Д. Хэром и Дж. Хипом, выявило, что от 75 до 100 % покидающих профессию учителей оцениваются руководителями как «эффективные» или «очень эффективные» (Hare, Near, 2001 [46]).

Исследование, проведенное в США в начале XXI в., показало, что в наибольшей степени способствуют отказу от намерения ухода молодого специалиста из профессии следующие факторы:

- наличие ментора, работающего в том же предметном поле, что и молодой специалист;
- участие в совместном планировании учебных занятий с учителями, преподающими ту же учебную дисциплину;
- регулярные встречи с педагогами по вопросам преподавания;
- участие в сетевых сообществах.

К факторам, оказывающим наименьшее влияние, относятся:

- сокращенная преподавательская нагрузка;
- сокращение усилий на подготовку к урокам;
- дополнительная помощь в классе (работа тьютором, ассистентом).

Таким образом, можно констатировать, что в большинстве стран разрабатываются специальные программы по работе с молодыми, начинающими учителями. Все программы включают в себя определенное количество стандартных элементов (см. выше), а также особые, дополнительные. Было замечено, что количество элементов, входящих в курс, обратно пропорционально рискам ухода начинающего педагога из профессии. Так, в случае включения в курс блока из трех элементов риск ухода составляет 28 %, а если пакет включает восемь элементов, риск сокращается до 18 %. Отсутствие программы работы с начинающими педагогами как таковой приводит к 48 %-ному риску ухода из профессии (Ingersoll, Smith, 2004, с. 28–40 [47]).

Исследования также показали, что взаимодействие молодого специалиста с ментором, работающим в едином с ним предметном пространстве, сокра-

щает риск ухода начинающего педагога из профессии на 30 %, в то время как влияние наставника, преподающего иной предмет, находится на уровне статистической погрешности.

В условиях отечественной действительности организация целевых вводных программ кажется нам целесообразной, потому что, с одной стороны, они дополняют педагогическую практику и способствуют решению задач удержания и развития педагогических кадров, а с другой – смогут компенсировать ожидаемое сокращение продолжительности практического компонента в период обучения будущих педагогов в университете.

В отличие от зарубежной практики в российской действительности отсутствует возможность институционально обособить начальный период преподавательской работы педагога. Достаточным для осуществления преподавания является наличие соответствующего диплома, а аттестация на вторую, первую и высшую квалификационные категории является добровольной, что фиксируется 65-м пунктом «Типового положения об общеобразовательном учреждении» [32], устанавливающим право педагогических работников на аттестацию на добровольной основе. Кроме того, аттестацию ни на одну из трех квалификационных категорий нельзя считать базовой потому, что нормативные документы обозначают их избыточный характер. «Временные требования по оценке квалификации и уровня профессиональной компетентности при присвоении квалификационной категории руководителям, специалистам (педагогическим работникам)» фиксируют, что для присвоения второй (низшей) квалификационной категории уровень профессиональной компетентности педагога характеризуется знаниями и умениями, «превышающими требования стандартов педагогического или другого профессионального образования» [6].

Из сказанного видно, что квалификационные категории не могут использоваться в качестве механизма, институализирующего вхождение молодого специалиста в педагогическую профессию.

Вводный период не может быть зафиксирован и за счет механизма присвое-

ния разрядов. Согласно Приложению № 1 к Постановлению Минтруда Российской Федерации от 11 ноября 1992 г. № 33 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников учреждений и организаций образования Российской Федерации» [12], позиции «учитель» и «преподаватель» предполагают присвоение разряда с 7-го по 14-й.

Согласно Приложению № 2, присвоение начального (7-го) разряда происходит при наличии у специалиста среднего профессионального образования и отсутствии требований к стажу работы. 8-й разряд присваивается при наличии высшего профессионального образования или комбинации среднего профессионального образования и наличия опыта работы от двух до пяти лет.

«Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» (в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования») в требованиях к квалификации специалистов на позиции «учитель» и «преподаватель» в качестве нормативного определяет также «высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки “Образование и педагогика” или в области, соответствующей преподаваемому предмету, без предъявления требований к стажу работы, либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительная профессиональная подготовка по направлению деятельности в образовательном учреждении без предъявления требований к стажу работы» (Единый квалификационный справочник должностей..., 2009 [7]).

Итак, анализ нормативных документов позволяет сделать вывод о том, что в отечественной практике вводный период не обособливается от всего континуума педагогической работы. Без изменения существующего законодательства в масштабах страны внедрение новых институтов включения в педагогическую профессию невозможно.

В данной ситуации нам кажутся полезными введение базового стандарта или же доработка и последующая трансфор-

мация второй квалификационной категории (из дополнительной в базовую). Поэтому мы позитивно оцениваем альтернативу введения базовой квалификационной категории при сохранении добровольного принципа аттестации на первую и высшую квалификационные категории, предложенную Минобрнауки в конце 2008 г.⁴

Перспективным, на наш взгляд, для применения в России является механизм включения вводного периода в период начальной подготовки педагога за счет введения годовой стажировки в школе на последнем году обучения. Такая практика нашла применение в Австрии, Франции и Нидерландах, а ее осуществление в России не ограничивается действующим законодательством, однако, как отмечалось выше, она может быть затруднена в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования.

ОСНОВНЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Движение в проблемном поле профессионализации, в современном состоянии системы образования и с учетом зарубежного опыта, возможно при условии представления профессионализации педагогов как технологии управления образованием. Работа подобного плана может быть начата при условии существования системы оценки качества образования (такие работы в настоящее время в РФ проводятся) и создания (подключения, если такой орган существует) органа общественно-государственного управления образованием. Тогда появляется возможность задавать (с управленческой точки зрения) и выстраивать (с точки зрения профессионализации групп педагогов, в логике индивидуации) траектории профессионализации от стажера до мастера-наставника (названия рабочие и условные).

Сам набор позиций может существовать в рамках партнерских программ образовательных учреждений различного типа, образовательных систем (профессионального образования, общего, дополнительного), реализуемых Министерством образования и науки и Институтом повышения квалифика-

⁴ Предложения по новому порядку аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений – см. [Электронный ресурс]: <http://mon.gov.ru/press/news/5006/>.

ции под эгидой вышеуказанного органа управления.

Отметим, что образование, как и любая другая практика, на профессиональном уровне всегда открыто. Человек, работавший уровень не ниже условного среднего, так или иначе, будет замечен, у него будут сторонники, подражатели, возможно, последователи.

Анализ литературы по проблемам профессионализации показал, что она ограничивается в основном описанием желаемых компетентностей педагога, характеристикой профессионализма в занятии педагога. Вопросы же собственно профессий подменяются вопросами характеристик эффективности занятия. Дальнейшее исследование профессионализации требует решения вопроса о моделях профессионального роста, предполагающих обращение к механизмам развития профессиональной педагогической сферы и человека в профессии, учитывающих при этом вариативность представлений о профессионализме, сложившуюся у различных категорий педагогов.

Проведенный анализ анкет и материалы фокус-групп показали необходимость выделения кластеров по различным группам выборок для продолжения исследования и получения более точной картины особенностей профессиональной динамики для разных групп работников. В качестве оснований для формирования кластеров могут послужить описанные выше три группы выборок – по занимаемой должности, стажу и количеству переходов. В результате такого анализа будет получено описание кластеров педагогических работников с целью обоснования принятия управленческих решений в области развития институтов профессионализации. Так, например, очевидно, что подходы к профессионализации кластера учителей со стажем от 0 до 5 лет будут отличаться от кластера учителей с большим стажем. Или описание кластеров педагогических

работников со стажем от 10 до 15 лет, проработавших все время на одной должности или менявших должность более двух раз, также может выявить существенные различия в подходах. Основания для формирования этих подходов должны базироваться на результатах исследования кластеров.

Анализ динамики аттестационных требований делает необходимым продолжение этих работ для создания предложения об изменении правил и спецификации новых требований к различным категориям педагогических работников. Особую роль здесь могут сыграть и новые правила и способы финансирования программ повышения квалификации. Придется отказаться от существующей в настоящее время «упрощенной» формы организации системы повышения квалификации, не учитывающей различные интересы педагогов.

Требуется разработка новых программ для решения задач адаптации новых работников в системе образования, программ развития «состоявшихся» педагогов, программ профессионального совершенствования на рабочих местах и программ получения новых специальностей для педагогов пред- и пенсионного возраста.

Особого внимания требуют анализ и развитие сетевой культуры учителей, сетевых сообществ и дистантных форм поддержки работающих педагогов.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Абасов З. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 105–110. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/> (дата обращения: 15.11.2009).
2. Абрамов Р.Н. Аннотированная избранный библиография по направлению «социология профессий». [Электронный ресурс]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/693/714/1217/bibliograf-profess-new.doc> (дата обращения: 17.03.2012).
3. Абрамов Р.Н. Российские менеджеры. Социологический анализ становления профессии. М.: КомКнига, 2005.
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Пер. с англ. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Academia, 2004.

Движение в проблемном поле профессионализации, в современном состоянии системы образования и с учетом зарубежного опыта возможно при условии представления профессионализации педагогов как технологии управления образованием.

5. Вершловский С. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / Отв. ред. М.А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2002.
6. Временные требования по оценке квалификации и уровня профессиональной компетентности при присвоении квалификационной категории руководителям, специалистам (педагогическим работникам). Приложение к письму Минобразования РФ 29.03.2001 № 20-52-1350/20-5. [Электронный ресурс]. URL: http://ivnriono.narod.ru/kadr_attest.htm (дата обращения: 15.12.2011).
7. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 593. 14.08.2009. № 593. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 15.02.2011).
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: УГППУ, 1997. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/labour_psychology/ch5_1.html (дата обращения: 19.04.2011).
9. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 35–44.
10. Иноземцева В.Е. Подготовка педагогических кадров в вузах России // Педагогика. 2000. № 6. С. 57–64.
11. Интервью с директором Национального фонда подготовки кадров (НФПК) Еленой Соболевой. 06.03.2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.polit.ru/article/2006/03/06/sobol/> (дата обращения: 16.11.2010).
12. Квалификационные разряды и характеристики должностей в образовательных учреждениях. 26.12.2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.audit-it.ru/articles/account/otrasl/a101/43894.html> (дата обращения: 15.12.2011).
13. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Ин-т практической психологии, 1996.
14. Кузьмин А. Уровень развития профессии и пути профессионального развития // Общинная жизнь. Ноябрь 2004. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kehila.ru/article/?46> (дата обращения: 19.04.2011).
15. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. СПб.: Семиосфера, 2000.
16. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
17. Мид М. Культура и мир детства. Гл. 2: Настоящее: Кофигуративные культуры и знакомые сверстники. М.: Наука, 1988. [Электронный ресурс]. URL: socportal.ucoz.ru>KYRSI/MeadM_TypeCult.doc (дата обращения: 12.02.2012).
18. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя. М.: Флинта, 2001.
19. Митрофанов К. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений высшего педагогического образования и школ университетского округа в процессе реализации программы «Школы будущего». 2008а. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mgpu.ru/materials/NIR/%D1%E5%F2%E5%E2%FB%E5%20%E2%E7%E0%E8%EC%EE%E4%E5%E9%F1%F2%E2%E8%FF%20%CE%D3%20%E2%FB%F1%F8%E5%E3%EE%20%EF%E5%E4.%20%EE%E1%F0.%20%E8%20%F8%EA%EE%EB%20%F3%ED%E8%E2%E5%F0.%20%EE%EA%F0%F3%E3%E0%20%E2%20%EF%F0%EE%F6%E5%F1%F1%E5%20%F0%E5%E0%EB%E8%E7%E0%F6%E8%E8%20%EF%F0%E E % E 3 % F 0 % E 0 % E C % E C % F B % 2 0 % D 8 % E A % E E % E V % F V % 2 0 % E 1 % F 3 % E 4 % F 3 % F 9 % E 5 % E 3 % E E .doc> (дата обращения: 15.02.2013).
20. Митрофанов К.Г. Инновационные технологии профессионализации учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Изд-во МГПУ, 2010.
21. Митрофанов К.Г. Использование инновационных технологий в системе высшего педагогического образования: Монография. М.: Прометей, 2008б.
22. Митрофанов К.Г. Проблема подготовки педагогических кадров к инновационно-экспериментальной деятельности: Монография. М.: Прометей, 2007.
23. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Красноярск: Б.и., 2012.
24. Могилёвкин Е. Карьерный менеджмент: роль менеджера по персоналу. 13.11.2006. [Электронный ресурс]. URL:

- <http://www.hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=350> (дата обращения: 16.05.2009).
25. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников / Под ред. П.Г. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. Красноярск: Печатный центр КПД, 2006.
26. Развитие сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе: Доклад экспертной группы. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://2020strategy.ru/g8/documents/32624772.html> (дата обращения: 15.12.2011).
27. Ратнер Ф.Л., Матушевская Г.В. Подготовка учителей за рубежом. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2002.
28. Синягин Ю.В., Кричевский Р.Л. Психологические и непсихологические факторы карьеры: Отчет по научно-исследовательской работе по теме: «Разработка системы обучающих и развивающих средств (в виде тренинговых, семинарских, консультативных занятий), нацеленных на оптимизацию карьеры государственных служащих; методические рекомендации по проектированию карьеры» (Гос. контракт с Министерством труда № 12012-5/2000). М., 2000.
29. Смирнов С.А. Неклассическое понятие профессионализма // Педагогика развития: Сб. науч. статей Всероссийской конференции. Красноярск, 2000. [Электронный ресурс]. URL: http://ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitie/p7_n001.doc (дата обращения: 12.04.2010).
30. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. М.: Центр социологии образования РАО, 2007.
31. Технологии и технологизация (Болгария, 2002): Обсуждение доклада Т.М. Ковалевой «Образовательные технологии» // Школа культурной политики. 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/methodologies/technology/kovaleva> (дата обращения: 05.03.2011).
32. Типовое положение об общеобразовательном учреждении. № 196. 19.03.2001. [Электронный ресурс]. URL: http://www.zonazakona.ru/law/zakon_rf/2257 (дата обращения: 15.12.2010).
33. Формирование личности профессионала / В. Дружинин Психология. Гл. 23.4. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/drugin/07.php (дата обращения: 17.03.2011).
34. Хэрриот П. Карьера // Управление человеческими ресурсами / Под ред. М. Пула, М. Уорнера. СПб.: Питер, 2002. С. 658–675. (Серия «Бизнес-класс»). [Электронный ресурс]. URL: http://dps.smrtrc.ru/Disc/Herriot_Kariera.htm (дата обращения: 22.05.2008).
35. Чурекова Т.М. Профессиональная адаптация выпускников университета к деятельности учителя средней общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 1989.
36. Шанин Т. Социальная работа как культурный феномен современности: новая профессия и академическая дисциплина в контексте социальной теории и политической практики наших дней // Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / Под ред. Ш. Рамон. М.: Аспект-Пресс, 1997. С. 21–23.
37. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. С. 77–96. [Электронный ресурс]. URL: http://experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/oчерки/oчерki.htm
38. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная работа в России: профессиональная идентичность // Социальные проблемы образования: методология, теория, технологии. Саратов: СГТУ, 1999. С. 92–102.
39. Abercrombie N. et al. Dictionary of sociology. London: Penguin Books, 1984. Русское изд.: Аберкромби Н. и др. Социологический словарь. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1997.
40. Attracting, developing and retaining effective teachers: Country background report for Finland. OECD, June 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/5328720.pdf> (дата обращения: 19.04.2011).
41. Bush R.N. The beginning years of teaching: A focus for collaboration in teacher education: Paper presented at the World Assembly of the International Council on Education for Teaching. Washington, DC, 1983.
42. Carr-Saunders A.M., Wilson P.A. Professions // Encyclopaedia of the social sciences. V. 12. N.Y.: The Macmillan Company, 1944. P. 476–480.

43. Etzioni A. The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers. N.Y.; L.: The Free Press, 1969.
44. Flexner A. Is social work a profession // Proceedings of the National Conference of Charities and Correction. Chicago, IL: The Hillman Printing Co, 1915.
45. Greenwood E. Attributes of a profession // Social Work. 1957. V. 2. P. 45–55.
46. Hare D., Heap J. Effective teacher recruitment and retention strategies in the Midwest. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 2001.
47. Ingersoll R., Smith M.T. Do teacher induction and mentoring matter? // NAASP Bulletin. 2004. V. 88. N 638. P. 28–40.
48. Jary D., Jary J. The Harper Collins Dictionary of sociology. N.Y.: Harper Perennial. 1991. Русское изд.: Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь (Коллинз): В 2 т. / Пер. с англ. М.: Вече; АСТ, 1999.
49. McDonald F. The problems of beginning teachers: A crisis in training. V. 1: Study of induction programs for beginning teachers. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1980.
50. Mirvis P.H., Hall D.T. Psychological success and the boundaryless career // J. of Organizational Behavior. 1994. V. 15. P. 365–380.
51. Mitrofanov K.G., Vasilyeva N.P., Kozyreva E.Yu. Processes of professionalization of teachers as the technology of education quality management // J. of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2012. N 5 (11). [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/3128> (дата обращения: 15.02.2013).
52. Parsons T. Social structure and the development of personality: Freud's contribution to the integration of psychology and sociology // Social structure and personality. N.Y.: Free Press, 1964.
53. Step up, step in, step out: Report on the inquiry into the suitability of pre-service teacher training in Victoria: Final report. Parliament of Victoria, Education and Training Committee. Melbourne, Vic.: Government Printer, 2005.
54. Worthen B.R. Is evaluation a mature profession that warrants the preparation of evaluation professionals? // Altschuld J.W., Engle M. (eds). The preparation of professional evaluators: Issues, perspectives, and programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994. P. 3–15.

Что мешает эффективной оценке учебных достижений

58

Аннотация. Рассмотрены проблемы организации массовых оценочных процедур в системе оценки качества образования, факторы влияния на эффективность их проведения. Даны определения и выделены основные группы нарушений, раскрыты их особенности и причины возникновения. Обозначены основные пути решения проблем, связанных с нарушениями процедур оценивания.

Ключевые слова: система образования, система оценки качества образования, процедуры оценивания, деловая репутация, нарушения.

Система образования – это живой, постоянно развивающийся организм, который чутко реагирует на любые изменения в обществе, подвержен влиянию разных факторов и практик, появляющихся в жизни общества. В последние десятилетия многие страны начали проводить оценочные мероприятия, стремясь получить разностороннюю и достоверную информацию о качестве предоставляемого образования (Келлаганн и др., 2011 [4]). Оценка становится значимым элементом образовательной политики, в которую инвестируются средства, в том числе из госбюджета, элементом, который однозначно затрагивает социальные связи, например, между госчиновниками, управленцами, учителями, родителями, учениками (Болотов, Вальдман, 2012 [1]; Болотов, Вальдман, Ковалёва, 2012 [2]). Результаты оценочных процедур имеют способность влиять на политику и распределение ресурсов в сфере образования. И это далеко не весь перечень значимых характеристик системы оценивания. Обоснованное доверие общества ко всем аспектам процедуры оценивания – основной показатель,

который демонстрирует, что оценочная процедура эффективна, на ее результаты можно опираться в дальнейшем.

Всем понятны данные тезисы, и все, безусловно, их разделяют. Между тем на практике проведения оценочных процедур возникает множество побочных факторов, которые в определенный момент становятся настолько значимыми, что ни о какой доверии уже говорить не приходится. Как отмечает Маргарит Кларк в одной из своих работ, «низкое качество оценки может привести к провалу всего оценочного мероприятия, если оно вызывает недоверие с точки зрения используемых подходов» (Кларк, 2012, с. 15 [5]).

Что же влияет на качество проведения оценки? Что может помочь сделать эти процедуры более эффективными, помогающими системе образования, а не вызывающими отторжение, усталость от безрезультатных усилий и ощущения фальши?

Попробуем разобраться с таким явлением в процедурах оценивания, как нарушения. Начнем с понятий.

Под нарушением мы понимаем любой сбой в планируемом порядке подготовки и проведения процедуры, имеющий причины и последствия. Характеризуя

причины, можно сказать, что это некоторые основания, мотивы действий, определяющие другие явления или действия, которые впоследствии приводят к сбоям в планируемом ходе событий, тем самым оказывая серьезное воздействие на их дальнейшее развитие.

В любой процедуре оценивания имеются процессы – ведущие и поддерживающие. К ведущим – *организационным* – процессам причастны люди (ученик/участник, учитель, родитель, организатор, администратор, технический специалист), выполняющие определенные виды деятельности со своими задачами, последовательностью выполнения, длительностью, планируемым результатом, документированием каждого отдельно взятого элемента процесса и др. К поддерживающим – *технологическим* – процессам мы относим все виды активности, которые осуществляются с помощью специализированных аппаратно-программных и технических средств (оборудования, программного обеспечения, каналов связи, баз данных, форматов статистики и пр.). Очевидно, что обслуживание технологических процессов не обходится без своих организационных, поддерживающих процессов (администрирования баз данных, управления аппаратно-программным комплексом, проведения автоматизированной обработки и т.д.).

Нарушение как сбой в запланированном порядке подготовки и проведения процедуры может возникнуть в любом процессе. Как правило, такой сбой связан именно с человеческим фактором, а значит, наиболее подвержены нарушениям именно организационные процессы (как основные, так и поддерживающие технологию).

Условно нарушения процедуры оценивания можно разбить на три группы: нарушения «по незнанию», «по халатности» и «по умыслу». Первая группа нарушений связана с пробелами в нормативно-правовой и инструктивно-методической базе процедуры, с очевидно низким качеством подготовки кадров, задействованных в ее проведении. Вторая группа – нарушения «по халатности» – выявляет все еще низкую ответственность задействованных специалистов, отсутствие грамотной мотивации сделать все правильно, непонимание по-

Условно нарушения процедуры оценивания можно разбить на три группы: нарушения «по незнанию», «по халатности» и «по умыслу».

следствий каждого невыполненного объема функций, а также отсутствие эффективной и неформальной системы контроля за проведением процедуры. Однако если с первой и второй группами нарушений можно бороться, совершенствуя инструктивно-методическую базу процедур оценивания и систему повышения квалификации для специалистов, привлекаемых к процедуре оценивания в любом качестве, а также применяя к нарушителям соответствующие статьи УК РФ и КоАП (Кодекс административных правонарушений), то третья группа нарушений – «по умыслу» – самая уязвимая и сложно управляемая; вместе с тем именно нарушения из этой условной группы обычно вызывают самый большой резонанс в обществе. Необходимо отметить, что самые разные нарушения не всегда можно отнести только к одной группе, довольно часто конкретное нарушение «вырастает» из недостаточной компетенции участников процесса, к чему примешиваются личная заинтересованность и другие факторы. И вот уже одно нарушение немедленно «тянет» за собой другое.

Самой информационно открытой процедурой в системе оценки качества образования в России на сегодняшний день является Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Именно ввиду его огромной значимости, социального эффекта, «высоких ставок» этой процедуры информацию о случившихся прецедентах во время проведения ЕГЭ можно найти в СМИ и в Интернете.

Пример из практики.

В один из прошлых сезонов проведения ЕГЭ в московской школе № 264 под видом выпускников на экзамен пришли студенты МФТИ, о чем узнала вся страна.

Комментарии автора.

Налицо смешение видов нарушений в данном случае. Очевидна коррупционная составляющая этого прецедента, процесс был просто организован «под ключ», со своими заказчиками и исполнителями, т.е. изначально включились механизмы нарушений «по умыслу». Но, кроме этого, организаторов в пункте



об авторе



О.А. Решетникова, ст. научный сотрудник Института управления образованием РАО, заместитель директора Российского тренингового центра, кандидат педагогических наук

проведения ЕГЭ, призванных обеспечивать все процессы согласно инструкции и, скорее всего, не имевших самого умысла, при переключке не смутило, что на мужское имя откликнулась девушка. Имела место банальная «халатность», позволившая не проверять паспорта у участников ЕГЭ, как того требует законная процедура. Таким образом, «умысел» санкционировал «халатность». Последствия известны.

Интересно, что на разных встречах по обмену опытом с нашими зарубежными коллегами из структур, проводящих процедуры оценивания в странах дальнего зарубежья, обсуждение таких проблем вызывает искреннее недоумение и непонимание. Коллеги обсуждают проблему списывания как самую значимую и влияющую на эффективность процедур оценивания. Подобные вышеприведенному примеру из практики ЕГЭ прецеденты просто не могут иметь место (или встречаются крайне редко) в системах оценки, например, Великобритании, Голландии и других стран. Почему же эти прецеденты далеко не единичны в нашей российской практике?

Причин несколько, как мы понимаем. Но отсутствие понятия «репутационный риск» в российской образовательной практике и, соответственно, отсутствие системы работы с репутационными рисками – это серьезная почва для прорастания и процветания такого рода проблем. Известно, что организаторами, обеспечивающими все основные процессы проведения оценочных процедур, являются, как правило, специалисты образовательных учреждений – учителя, представители разных уровней управления образованием, преподаватели вузов и ссузов.

Что же такое деловая репутация? Деловая репутация – это определенный набор качеств и оценок, с которыми их носитель ассоциируется в глазах своих

коллег по работе, учеников, родителей и персонифицируется среди других профессионалов в данной области деятельности. Какие факты могут подорвать деловую репутацию, как отдельных лиц, так и системы в целом? Можно выделить несколько таких фактов из длинного списка:

- прямое злостное нарушение: подтасовка, подмена, подсказка и пр.,
- халатное отношение к своим прямым обязанностям, безразличие,
- «закрывание глаз» на факты нарушений рядом.

Бенжамин Франклин отмечал: чтобы заработать хорошую репутацию, необходимо совершить много хороших дел, и достаточно всего одного плохого, чтобы ее потерять. Очень верно. Но, вероятно, в нашей российской системе образования есть такие мощные механизмы, перед которым меркнет даже страх потери своей деловой репутации. Еще вероятнее, что появились они не сегодня и не вчера, а складывались в течение длительного времени и, скорее всего, не только в сфере образования.

Другие примеры из практики (см.: Информация с форумов «Нарушения ЕГЭ глазами учителя», «Педсовет. орг» [3]).

1. «Учитель сейчас поставлен в униженное положение: нет самого основного – доверия к учителю. Если ученики сдали хорошо – виноват учитель, занижал оценки, идет несоответствие оценок. Стимулирующие выплаты также зависят от того, как сдали ученики. Как вы думаете, что будет делать учитель? Правильно, искать всевозможные лазейки».

2. «Независимая экспертиза должна быть в независимых условиях. Разве можно ставить в зависимость работу учителя, школы от результата ЕГЭ?.. Большинство моих коллег-организаторов осудили даму, отобравшую “шпору” у ученика. Выполнять закон аморально?»

Комментарии автора.

Очевидно, что авторам данных реплик на форумах все же дорога их деловая репутация. Учитель (и он же – организатор, который участвует практически во всех оценочных процедурах, проводимых на разных уровнях образования) пытается объяснить свою позицию, отстоять ее. Из приведенных реплик становится понятно, что эти самые «мощные механизмы», подавляющие страх потери

Отсутствие понятия «репутационный риск» в российской образовательной практике и, соответственно, отсутствие системы работы с репутационными рисками – это серьезная почва для прорастания и процветания нарушений оценочных процедур, в том числе при проведении ЕГЭ.

деловой репутации, – не иначе как не продуманные действия «псевдоуправленца», который использует результаты процедуры не по назначению, интерпретирует их неверно и зачастую обращает против учителя и школы. Получается, учителю легче и проще нарушить и потом защититься от каких-либо санкций, чем объясняться по поводу полученных результатов и доказывать, что работал качественно. Своеобразная защита от «псевдоуправленца» получается.

Разумеется, не хотелось бы совсем упрощать ситуацию. Она многогранна, как и всё в системе образования. Но абсолютно уверенно можно сказать, что от корректности использования данных любого измерения зависит очень многое. Продуманной стратегией по дальнейшему использованию и интерпретации результатов оценочных процедур можно как создать мощную мотивацию к эффективному проведению процедуры, так и невольно направить по пути фальсификаций и искажений. Как высказался еще один участник обсуждения данных вопросов на одном из форумов: «Что до политики двойных стандартов, то это не к учителям вопросы, коллеги! Не к учителям!»

В одном из социологических опросов, проводимых Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), респондентов спрашивали: что надо сделать, чтобы искоренить мошенничество в ходе сдачи и обработки ЕГЭ? (см.: <http://www.moeobrazovanie.ru> [3]). В результате выявилось, что около половины опрошенных не смогли предложить конкретных мер, чуть больше 20 % предложили отменить ЕГЭ и вернуть старую систему. Были озвучены и другие варианты:

- тщательнее контролировать процедуру сдачи экзамена, например, поставить видеокамеры (9 %);
- ввести жесткое наказание, вплоть до уголовного (4 %);
- бороться с коррупцией (2 %);
- изменить схему проведения ЕГЭ (2 %);
- повышать уровень знаний у детей, повысить зарплату преподавателям, улучшить моральный облик людей в стране (по 1 %);
- 3 % опрошенных считают, что никакие меры не помогут.

От корректности использования данных любого измерения зависит очень многое. Продуманной стратегией по дальнейшему использованию и интерпретации результатов оценочных процедур можно как создать мощную мотивацию к эффективному проведению процедуры, так и невольно направить по пути фальсификаций и искажений.

Логика ответов участников этого опроса понятна. Половина опрошенных не знают, что предложить, и плывут по течению, куда вывезет. Самый смелый предлагаемый путь – отменить. Он же – самый невозможный из всех, потому что общество в нашей стране за более чем десять лет после введения ЕГЭ привыкло получать информацию, поняло преимущества открытой системы образования, захотело обсуждать их и активно пользоваться ими, не говоря уже о социально значимых эффектах введения этой реформы, но пока не умеет извлекать из всего этого пользу. А все другие предложенные варианты сводятся примерно к одному и тому же. Если говорить о ранее выделенных группах нарушений, то, по аналогии с цветами светофора, это:

- нарушения «по незнанию» – желтый сигнал – означают: внимание, необходима срочная коррекция, доработка, адаптация инструктивно-методической базы каждой отдельно взятой процедуры оценивания под ее цели и задачи, пересмотр и коррекция системы повышения квалификации специалистов в области оценки качества образования, повышения культуры в этой области;

- нарушения «по халатности» – зеленый сигнал: надо срочно начинать активное движение в направлении усиления ответственности, разработки эффективных мер контроля, мотивации;

- нарушения «по умыслу» – красный сигнал: требуются незамедлительное пресечение, включая применение жесткой системы наказания в соответствии с Кодексом об административных правонарушениях и Уголовным кодексом, а также отказ от действующей практики использования результатов.

Конечно, есть объяснение того, почему нам трудно реализовать все эти меры быстро и эффективно. Это и дефицит квалифицированных кадров, и их постоянная ротация, отсутствие стандар-

тизированных подходов к различного рода процедурам и несовершенство документов, их регламентирующих, постоянный дефицит времени, огромное количество отчетности и многое другое. Видятся здесь и аргументы «за кадром»: нежелание «выносить сор из избы» как для профсообщества, так и для общества в целом, боязнь не угодить начальству, принимающему решение. Однако начинать все-таки придется, иначе это ощущение фальши, обмана самих себя перечеркнет все правильные и своевременные замыслы, нивелирует как интеллектуальные, так и материальные вложения системы в свое развитие.

Очень важно отметить, что принимаемые меры должны соответствовать статусу или «ставкам» процедуры. Некоторые меры необходимо реализовывать в процедурах с высокими ставками, но не все они подходят для использования в процедурах с более низкими ставками. Государственный экзамен – процедура с высокими ставками и, подобно тому как «один в поле не воин», не может удовлетворить все потребности системы образования и одновременно служить таким разным целям: и сертификации, и отбору, и получению обратной связи от системы. Для этого необходимо проектировать различные по целям и статусу процедуры, в том числе мониторинговые исследования в целях предоставления актуальной для

руководителей и практиков информации. Система образования ждет.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Болотов В.А., Вальдман И.А. Как обеспечить эффективное использование результатов оценки образовательных достижений школьников // Образовательная политика. 2012. № 1 (57). С. 36–42.
2. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С. Российская система оценки качества образования: чему мы научились за 10 лет? // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. М.: Университетская книга, 2012. С. 22–31.
3. Информация с форумов и сайтов «Нарушения ЕГЭ глазами учителя», «Педсовет.орг». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eduhelp.info/page/narusheniya-v-ege-glazami-uchitelja>, <http://pedsovet.org/content/view/6436/>, <http://www.moeobrazovanie.ru>
4. Келлаганн Т., Грини В., Мюррей Т.С. Использование результатов национальной оценки учебных достижений / Пер. с англ. С.В. Фирсовой; под ред. В.И. Звонникова. М.: Логос, 2011.
5. Кларк М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся: основные ориентиры // Международный банк реконструкции и развития / Всемирный банк. М., 2012.

О подходах к оценке информационно-коммуникационной компетентности выпускников основной школы

Аннотация. Рассматривается модель информационно-коммуникационной компетентности, в основу которой положены семь когнитивных навыков работы с информацией. Описываются процесс тестирования ИК-компетентности, процедуры разработки тестовых заданий и обработки результатов тестирования, а также некоторые обобщенные результаты тестирования в школах нескольких регионов РФ, полученные с помощью данного инструмента. Показано, что уровень ИК-компетентности учащегося в большей степени определяется наличием интеллектуальной среды в семье, чем факторами ее материального благополучия.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность (ИК-компетентность), компетентностная модель решения информационных задач, тестовые задания.

Развитие современной инновационной экономики невозможно без умения работать с информацией. Показателем этих умений является уровень информационно-коммуникационной компетентности (ИК-компетентности), под которой понимается прежде всего формирование универсальных навыков мышления и решения практических задач. К ним относятся умения наблюдать и делать логические выводы, анализировать ситуацию с разных точек зрения, понимать общий контекст и скрытый смысл высказываний. Предполагается, что современный выпускник школы не только должен обладать этими навыками, но и способен самостоятельно работать над повышением своей компетентности в выбранной сфере профессиональных интересов. Однако как это проверить?

Более двух лет в Национальном фонде подготовки кадров разрабатывается инструмента, позволяющий оценить ИК-компетентность (Авдеева и др., 2009 [1]). В его основу положена компетентностная модель решения информационных за-

дач, включающая основные когнитивные действия по работе с информацией (анализ, синтез, передача и др.) (Digital Transformation, 2002 [4]). Этот инструмента направлен на выявление способности выпускника использовать компьютер и другие современные информационно-коммуникационные технологии для получения новых знаний, осуществления коммуникации, проведения исследовательской деятельности. Именно это, в конечном счете, должно помочь ему в выбранной профессии.

При разработке инструмента учитывались международный опыт (ACRL Information Literacy Competency Standards for Education, 2000 [2]) и рекомендации проведения аналогичных исследований ведущим международным тестовым агентством Education Testing Service (США).

МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В основу построения модели ИК-компетентности положены семь когнитивных составляющих¹ (рис. 1) (American Library Association, 1989 [3]):

¹ На основании определения Американской библиотечной ассоциации (American Library Association – ALA).



Рис. 1. Составляющие ИК-компетентности

определение (информации) – способность корректно сформулировать проблему, чтобы целенаправленно искать и обрабатывать информацию;

доступ (к информации) – способность искать и находить информацию из различных источников в разных средах;

управление (информацией) – способность классифицировать или организовывать информацию по существующим критериям (для структурирования, размещения, сохранения информации, а также быстрого ее поиска в дальнейшем);

интеграция (информации) – способность интерпретировать и реструктурировать информацию, а именно вычленять главное, сравнивать или противопоставлять информацию, полученную из нескольких источников;

оценка (информации) – способность составить мнение о качестве, релевантности, полезности и эффективности информации и источников ее получения;

создание (информации) – способность создавать или адаптировать информацию с учетом конкретной задачи, выражать главную мысль и приводить аргументы и свидетельства, подтверждающие правильность созданной или адаптированной информации;

коммуникация (передача информации) – способность адаптировать информацию к конкретной аудитории, направлять ее в электронном виде определенной аудитории и передавать знания в соответствующем направлении.

Таким образом, при разработке инструмента под ИК-компетентностью понималась способность использовать

цифровые технологии, инструменты коммуникации и сети для получения, доступа, управления, оценивания, интеграции, создания и передачи информации с соблюдением этических и правовых норм для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях современного общества.

Анализ результатов тестирования в течение более чем двух лет показал, что при использовании предлагаемой модели для оценки ИК-компетентности акцент смещается от оценивания сформированности технологических навыков и алгоритмического мышления (которые в российской школе традиционно формируются на уроках информатики и информационных технологий) в сторону оценки когнитивных навыков работы с информацией.

МЕТОД ОЦЕНКИ ИК-КОМПЕТЕНТНОСТИ: ТЕСТ, ПОСТРОЕННЫЙ НА СИСТЕМЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ

Инструмент оценки ИК-компетентности основан на методе сбора доказательств (Evidence Centered Design), которые иллюстрируют степень владения каждой из семи составляющих ИК-компетентности.

Поскольку последние являются неизмеряемыми величинами, для каждой вводится набор измеряемых переменных, с помощью которых оценивается значение конкретной составляющей. Таким образом, уровень ИК-компетентности – это то, что мы хотим измерить, а набор значений измеряемых доказательств позволяет обнаружить и интерпретировать то, что напрямую измерить нельзя, – уровни (высокий, средний и низкий) составляющих ИК-компетентности.

В процессе оценки проводится множество процедур, каждая из которых должна дать ответ на два вопроса:

- что именно в наблюдаемом поведении тестируемого станет доказательством наличия или отсутствия у него компетенций, относительно которых мы хотим сделать заключение?

- какой сценарий тестового задания необходимо разработать, чтобы можно было провести данное наблюдение и получить необходимые доказательства?

Для каждой из семи составляющих ИК-компетентности разработан набор на-



С.М. Авдеева, руководитель Центра образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей ФИРО, заместитель исполнительного директора Национального фонда подготовки кадров, кандидат технических наук

Программы	Определение	Доступ	Управление	Интеграция	Оценка	Создание	Передача
Электронная почта							Задание 3
Текстовый редактор				Задание 2			
Эл. таблица							
Социальная сеть	Задание 1						
Интернет-браузер							
Другие							

Рис. 2. Примеры использования эмуляторов при разработке тестовых заданий

блюдаемых переменных, позволяющих охарактеризовать уровень владения соответствующей компетентностью.

Приведем пример наблюдаемой переменной для оценки составляющей ИК-компетентности «доступ к информации».

Наблюдаемая переменная: качество поискового запроса.

Доказательство: если испытуемый использовал в составлении поискового запроса все возможные ключевые слова, констатируется высокий уровень, если большую часть ключевых слов – средний уровень, если минимум ключевых слов или не использовал ключевых слов вообще – низкий уровень.

Таким образом, собранные доказательства дают представления о наблюдаемой переменной, которая в совокупности с другими наблюдаемыми переменными демонстрирует уровень владения той или иной составляющей ИК-компетентности.

СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКАЦИЯ ТЕСТА

Тест, оценивающий информационно-коммуникационную компетентность, включает 16 тестовых заданий сценарного типа (простых, средних и сложных), а само тестирование занимает два академических часа.

Примерная структура теста приведена в табл. 1. Такая структура, сочетающая простые, средние и сложные задания, требует использования познавательных стратегий и необходимости соблюдения условной независимости тестовых заданий, подлежащих количественной оценке.

Учитывая, что целью оценки является проверка сформированности когнитивных, а не технических навыков, каждый тест сочетает в себе необходимое количество познавательных и технических эле-

ментов. Естественно, что более сложные тестовые задания выявляют более сложные когнитивные навыки, чем простые четырехминутные задания, оценивающие одну из составляющих ИК-компетентности.

При выполнении тестовых заданий используются эмуляторы различных программ: текстового редактора, электронной таблицы, базы данных, программы для подготовки презентаций, Интернет-браузера, сервисов web 2.0 и др. (рис. 2).

Поскольку внутренняя мотивация участников тестирования является одним из условий получения достоверных результатов, разрабатывались сценарии тестовых заданий, решение которых способно заинтересовать целевую аудиторию. В тесте серьезные академические задачи чередовались с заданиями, позволяющими оценить опыт тестируемых в использовании современных технологий, их знания в области современной культуры и способность решать практические задачи реальной жизни. Таким образом был соблюден баланс между академическим и неакадемическим кон-

Таблица 1
Структура теста

Уровень задания	Кол-во тестовых заданий для одного варианта теста	Возможное время выполнения задания (в минутах)
Простой (оценка одной составляющей ИК-компетентности)	13	3–4
Средний (оценка двух–трех составляющих ИК-компетентности)	2	10–15
Сложный (оценка четырех–пяти составляющих ИК-компетентности)	1	20–30

текстом, например, полный тест обычно включает $\frac{1}{2}$ академических, $\frac{1}{4}$ бизнес-сценариев и $\frac{1}{4}$ личностных сценариев.

При оценке ИК-компетентности использовалось пять уровней: продвинутый, выше базового, базовый, ниже базового, развивающийся. Подробнее о них будет рассказано ниже, отметим лишь, что разработанный инструмент при необходимости позволяет легко менять количество уровней ИК-компетентности.

РАЗРАБОТКА ТЕСТОВОГО ЗАДАНИЯ

В каждом тестовом задании учащемуся предлагается некоторая ситуация, содержащая в себе проблему, которую надо решить, и максимально приближенная к его повседневной жизни (будь это урок биологии, экскурсия в музей или вечеринка с друзьями).

Разработка тестового задания состоит из следующих шести этапов.

1. Выбор одной или нескольких составляющих ИК-компетентности, а также операционализация определения данной составляющей/составляющих ИК-компетентности.

2. В соответствии со спецификацией теста выбор:

- продолжительности выполнения тестового задания;
- содержания;
- контекста;
- основных программных инструментов.

3. Определение наблюдаемых переменных.

4. Написание полного и краткого сценария тестового задания.

5. Разработка дизайна тестового задания.

6. Программирование тестового задания.

Приведем пример тестового задания. Данное задание определяет уровень владения двумя составляющими ИК-компетентности: «интеграция информации» и «создание информации». Участнику тестирования предстоит составить заметку для школьной газеты про игру в пинг-понг на основе информации, присланной участниками прошедшего чемпионата, учитывая требования редактора газеты.

Общая рамка тестового задания:

- продолжительность выполнения: 15 минут;
- содержание: практические дела;
- контекст: личный;
- основные инструменты: электронная почта, текстовый редактор.

Определение наблюдаемых переменных:

- качество созданного контента;
- выбор фрагментов текста: все ли элементы представлены?
 - отформатирован ли текст таким образом, чтобы ясно разделять аннотацию и основное содержание?
 - включает ли созданный текст то, что соответствует теме, и исключает ли то, что к теме не относится?
 - соблюдается ли порядок расположения элементов в соответствии с требованиями?
 - включает ли созданный текст рекламу или личную информацию?
 - встречаются ли в созданном тексте повторения?

Система измеряемых доказательств

Рассмотрим определение значений наблюдаемых переменных на примере одной из них, составляющей «создание информации», т.е. способность создавать или адаптировать информацию с учетом конкретной задачи, выражать главную мысль и приводить аргументы и свидетельства (табл. 2 и рис. 3).

Таблица 2
Пример определения значений наблюдаемых переменных

Наблюдаемая переменная	Значение уровня наблюдаемой переменной
Включает ли созданный текст то, что соответствует теме, и исключает ли то, что к теме не относится?	Высокий: текст колонки содержит любые 10–15 ключевых предложений из любого блока советов А, В и D, а также не более шести нейтральных предложений и не содержит запрещенных предложений. Средний: соблюдено два из трех условий значения «Высокий». Низкий: соблюдено одно (или ноль) из трех условий, указанных для значения «Высокий»
Качество созданного контента	Высокий: колонка содержит все 8 элементов (заголовки, подписи участников, информацию из ключевых предложений, цель колонки и т.д.). Средний: колонка содержит 5–7 указанных признаков значения «Высокий». Низкий: колонка содержит менее пяти указанных признаков значения «Высокий»

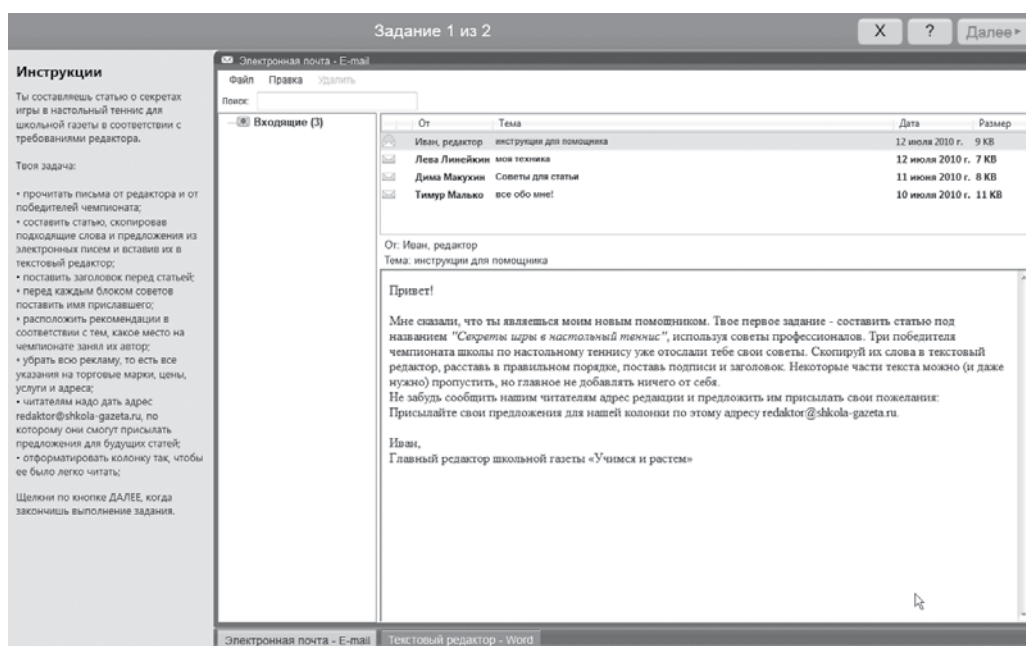


Рис. 3. Пример одного из экранов запрограммированного тестового задания

ПРОВЕДЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ

Существует несколько способов проведения оценки ИК-компетентности.

1. В случае, когда в школе или в центре, где проводится тестирование, есть выделенный Интернет-канал с пропускной способностью не менее 512 кб/с, возможно проведение тестирования в онлайн-режиме. В этом случае учащийся сразу после прохождения тестирования сможет увидеть свои результаты и получить рекомендации для улучшения своей ИК-компетентности. Результаты всех тестируемых собираются на центральном сервере и могут быть использованы для дальнейших исследований и анализа.

2. Если пропускная способность Интернет-канала недостаточна, но в классе, где проходит тестирование, есть локальная сеть, развертывается локальный сервер, на котором установлен инструмент, и тестируемый также получает результаты и рекомендации. При этом неважно, какая операционная система установлена на компьютерах.

3. Если в школе есть только отдельные, не связанные локальной сетью компьютеры, тестирование проводится с помощью зашифрованной сборки тестовых заданий или записанных на флэш-накопителях вариантов теста. Затем эти результаты обрабатываются на сервере и помещаются в общую базу результатов. В этом случае тестируемые получают свои результаты

и рекомендации только после обработки данных на сервере.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Для обработки результатов тестирования оценки ИК-компетентности (собранных доказательств) используются сети Байеса, которые основаны на теореме Байеса. Теорема утверждает, что вероятность переменной A может быть определена как основанная на ценности B , если вероятность B данного A известна, а вероятность этих двух независимых друг от друга переменных также хорошо известна. Формально это может быть представлено так:

$$P(A|B) = \frac{P(A)P(B|A)}{P(B)}$$

Байесовские сети очень гибки, однако требуют первоначального принятия экспертного решения для построения каждой конкретной модели.

В нашем случае критерии оценки уровня ИК-компетентности определяются процедурой установки стандартов экспертным образом и комплексно учитывают степень владения всеми составляющими ИК-компетентности с участием экспертов страны, в которой планируется проведение исследования, или группы международных экспертов для сравнительных исследований и мониторинга. Изначально было решено, что в дереве принятия решения состояниями ИК-

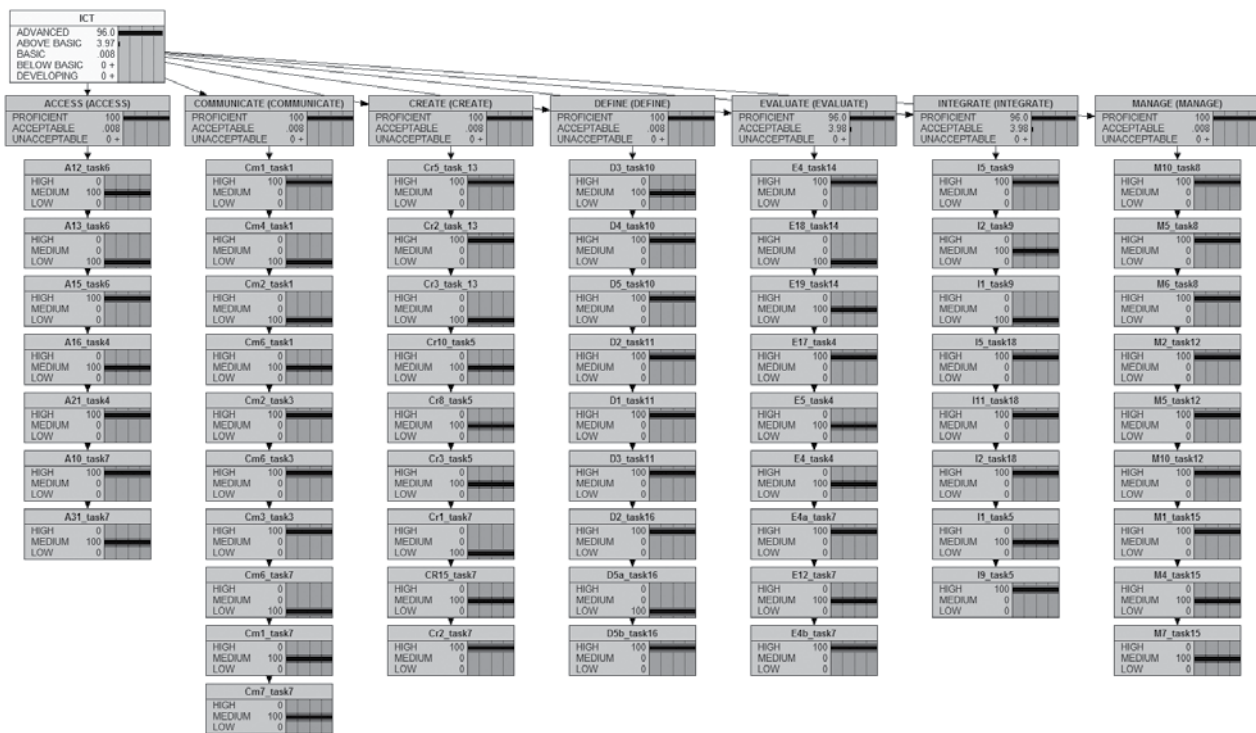


Рис. 4. Результаты тестируемого, показавшего базовый уровень ИК-компетентности

компетентности являются «продвинутой», «выше базового», «средний» («базовый»), «ниже базового», «развивающийся». Поскольку цель построения модели сети – оценка уровня ИК-компетентности тестируемых, вводятся следующие допустимые значения:

- для составляющих ИК-компетенции – «компетентен – К», «компетентен на приемлемом уровне – П», «некомпетентен – Н»;
- для наблюдаемых переменных – «высокий – В», «средний – С», «низкий – Н». В разработанном инструменте разделение уровней происходит в соответствии с табл. 3, однако их определение можно менять.

Затем определяются направления связей между узлами сети, так как они состоят в причинно-следственных отношениях. Направление ребра графа между узлами соответствует направлению причинно-следственной связи между переменными. Далее происходит обучение байесовской сети и обсчет результатов каждого тестируемого (рис. 4).

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИК-КОМПЕТЕНТНОСТИ

Для определения факторов, влияющих на формирование ИК-компетентности, тестируемые заполняют анкеты. Анкеты также предусмотрены для педагогов и для администраторов школ, в которых учатся тестируемые. Анкеты фиксируют социально-демографические, личностные, поведенческие характеристики учащихся и учителей, а также различные установки и образовательные практики. Тестируемому анкета предъявляется в виде вопросов на экране компьютера после прохождения теста на ИК-компетентность. Учителя и администраторы школ заполняют анкеты в любой удобной для них форме: бумажной или электронной. Результаты тестирования могут быть связаны как с индивидуальными особенностями

Таблица 3
Определение уровней ИК-компетентности

Уровни ИК-компетентности	Определение		Управление	Создание	Коммуникация	Интеграция	Оценка
	Доступ	Доступ					
Продвинутый	К	К	К	К	К	К	К
Выше базового	К	К	К	К	К	П	П
Базовый	П	П	П	П	П	П	П
Ниже базового	П	П	П	П	П	Н	Н
Развивающийся	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н

учащихся, так и с образовательным процессом в школе, что позволяет разделять влияние системы образования и индивидуальных для каждого учащегося факторов формирования ИК-компетентности.

Основные вопросы, на которое призвано ответить анкетирование:

- В каких условиях формируется высокий уровень ИК-компетентности и какими средствами образовательной политики можно на него влиять?
- Каковы успешные образовательные практики, систематически повышающие уровень ИК-компетентности?
- Как соотносится вклад школы и индивидуальных характеристик учащихся в их уровень ИК-компетентности?
- Каковы социально-демографические характеристики учащихся, обладающих высоким и низким уровнем ИК-компетентности? Связана ли ИК-компетентность с образованием и доходом семьи, индивидуальной вовлеченностью в использование ИКТ?
- Каковы особенности индивидуальных практик использования ИКТ учащимися, приводящие к более высоким уровням ИК-компетентности?

Анкетирование не является дополнением к тестированию, оно представляет собой неотъемлемую часть инструмента ИК-компетентности, поскольку без него, в сочетании с тестированием, невозможно ответить на ключевые вопросы исследования оценки ИК-компетентности.

Данные анкетирования использовались как на индивидуальном уровне, так и на уровне школ, что позволило разделить институциональные и личностные факторы ИК-компетентности.

Обычно по результатам анализа данных операционного тестирования подготавливается отчет, описывающий факторы, влияющие на ИК-компетентность учащихся. На основании этих результатов эксперты подготавливают рекомендации, которые предусматривают конкретные меры в области образовательной политики по повышению уровня ИК-компетентности выпускников школ данного региона.

О НЕКОТОРЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ТЕСТИРОВАНИЯ

Оценка ИК-компетентности с применением данного инструмента проводилась в школах более чем 10 регионов РФ,

в общей сложности было протестировано более 5 тыс. учащихся. Инструмент также применяется для оценивания учащихся в Таиланде и Республике Армения (использовались локализованные и адаптированные версии на тайском и армянском языках).

Приведем некоторые обобщенные результаты тестирования в школах нескольких регионов РФ.

Результаты тестирования подтвердили гипотезу разработчиков инструмента о том, что уровень образования родителей позитивно влияет на степень ИК-компетентности учащихся. Так, среди школьников, чьи родители имеют высшее образование, более 20 % попали в категорию «продвинутых» (в то время как отсутствие высшего образования у родителей снизило эту цифру в среднем до 8,5 %). Аналогично, среди детей, чьи родители имеют высшее образование, лишь 7,5 % показали самый низкий – «развивающийся» – уровень ИК-компетентности, в то время как число школьников, попавших в эту группу, у родителей которых нет высшего образования, составляет свыше 20 % (рис. 5).

При этом интересно отметить, что не было зафиксировано ни значимого влияния социального статуса родителей на уровень ИК-компетентности учащихся, ни каких бы то ни было корреляций между уровнем ИК-компетентности учащихся и уровнем материальной обеспеченности их семей, определяемым по субъективной оценке тестируемых (рис. 6). Таким образом, можно заключить, что уровень ИК-компетентности учащегося в большей степени определяется наличием интеллектуальной среды в семье, чем факторами ее материального благополучия, обеспечиваемого в том числе за счет социального статуса родителей. С другой стороны, этот факт еще раз подтверждает, что тест измеряет когнитивное расслоение в противовес ресурсному.

Компьютер в школе доступен далеко не для всех учащихся, на отсутствие доступа указали 17 % школьников. Однако помимо самого факта доступа к компьютеру, важно учитывать и его тип: так, лишь 12 % девятиклассников, принимавших участие в исследованиях, говорят о свободном доступе к компьютеру в своих школах, 27 % отмечают, что могут пользоваться им

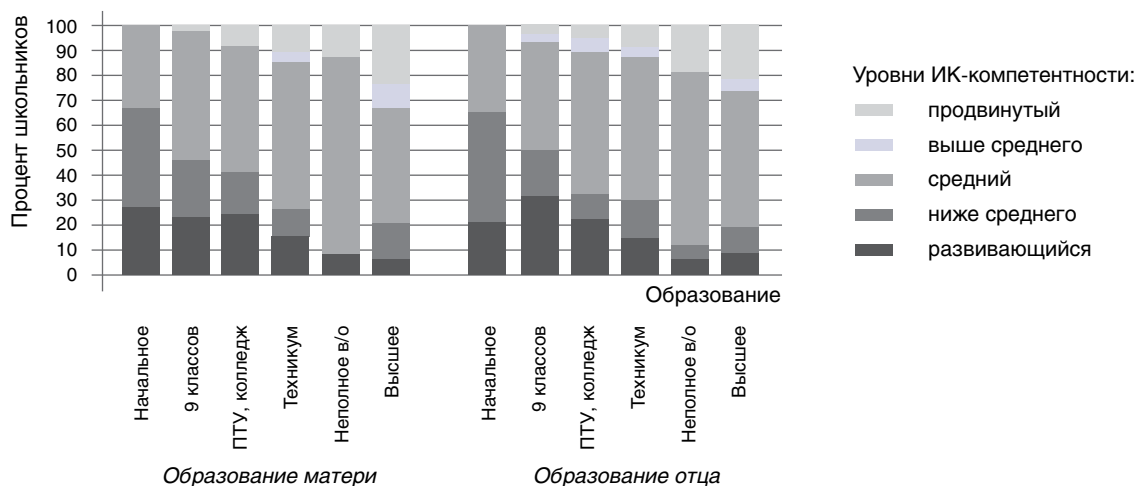


Рис. 5. Влияние образования родителей, матери (левая часть рисунка) и отца (правая часть рисунка) на ИК-компетентность тестируемых учащихся

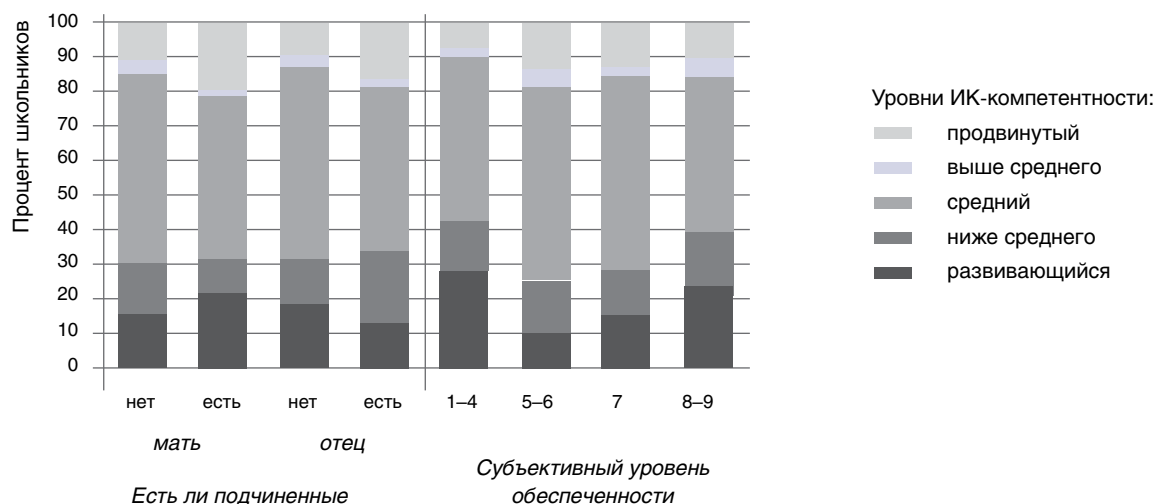


Рис. 6. Влияние социального статуса родителей и материальной обеспеченности семей на ИК-компетентность тестируемых учащихся

только для выполнения учебных заданий, еще 34 % – только на уроках информатики и 13 % – только по указанию учителя. При этом в школах, где доступ к компьютеру ограничен, 37% участников тестирования показали уровни ИК-компетентности «ниже среднего» и «развивающийся». В то же время там, где степень свободы выше, эта цифра снижается до 20–15 %.

Говоря о доступности компьютера вне школы, важно отметить, что лишь 9 % опрошенных детей не имеют компьютера дома. Этот фактор крайне отрицательно повлиял на уровень их ИК-компетентности. Среди этих учащихся ни один не достиг по результатам тестирования уровня выше «среднего», зато в группу «развивающихся» попали более трети (36 %) этих школьников.

Более ясной картина выглядит, если сравнивать частоту использования компьютера дома и в школе (рис. 7). Более высокая частота использования компьютера дома заметно повышает уровень ИК-компетентности, более того – использование компьютера реже одного раза в неделю не позволяет ни одному учащемуся попасть в категорию с уровнем компетентности выше «среднего».

Еще одним фактором, который подвергался тщательному анализу в ходе исследования результатов тестирования, являлась цель использования компьютера учащимися дома. Анализ показал, что чаще всего это общение и развлечение – общение на форумах, в чатах и по электронной почте, просмотр и скачивание

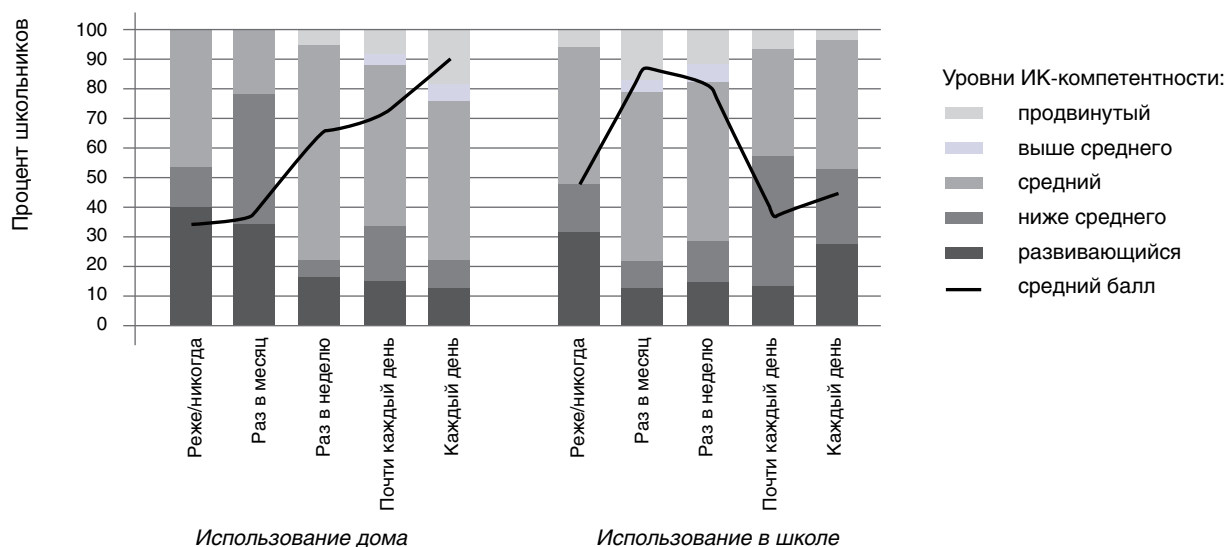


Рис. 7. Влияние частоты использования компьютера в школе и дома на ИК-компетентность тестируемых учащихся

фильмов и музыки, а также сохранение фотографий и обмен ими. Второй по популярности являются работа в графических и текстовых редакторах, выполнение домашних заданий и компьютерные игры. Реже компьютер используется для работы в специализированных программных приложениях (например, для создания графиков, работы с таблицами, создания веб-сайтов), а также в образовательных целях (дистанционное обучение, реализация школьных проектов и др.).

При этом обращение к компьютеру сугубо с целью проведения досуга (например, просмотра видео, прослушивания музыки, поиска и скачивания их из Интернета, а также общения в чатах) положительно влияет на формирование ИК-компетентности школьников. Это связано с тем, что данные виды деятельности необходимы учащимся, чтобы увереннее чувствовать себя в молодежной среде – при общении со сверстниками, для формирования своего информационного кругозора, соответствующего требованиям того окружения, в котором учащийся проводит большую часть своего свободного времени, поэтому уровень мотивации учащихся к освоению этих навыков высок.

В том случае, если компьютер используется по заданию учителя для работы в специализированных программных средах, школьники больше внимания уделяют именно освоению функциональных возможностей соот-

ветствующих программных приложений и меньше задумываются о возможностях использования этих средств ИКТ для решения конкретных практических задач.

Такая ситуация указывает на наличие проблем в школьном образовании. Одна из них – недостаточное формирование метапредметных компетенций внутри учебной деятельности, которые помогли бы учащимся приобретать и развивать когнитивные навыки работы с информацией именно в процессе обучения. Проблемой является и недостаток эффективных методик и практик изучения различных предметов с использованием возможностей ИКТ. На данный момент информационные технологии используются в школе преимущественно для того, чтобы повысить интерес учащихся к содержанию изучаемого предмета. Это происходит прежде всего за счет изменения формы подачи материала (например, за счет повышения наглядности при использовании презентаций), а не за счет внедрения активно-деятельностных форм обучения, которые заставляют учащихся больше думать, быстрее принимать самостоятельные решения. Внедрение образовательных стандартов нового поколения должно помочь решить эту проблему.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ существующих методов оценки компетентности школьников в обла-

сти использования ИКТ, применяемых в Российской Федерации в рамках ЕГЭ, показывает, что они ориентируются преимущественно на оценку технологических навыков, а также алгоритмического и логического мышления школьников. Оценка умственных навыков высокого уровня, которые обеспечивают полноценную информационную и коммуникационную компетентность школьников, на настоящий момент не проводится.

В процессе перехода к информационному обществу перед образованием встает задача подготовки выпускников школы для такой работы с информацией, которая требует использования возможностей информационно-коммуникационных технологий, формирования у них универсальных навыков мышления и решения практических задач, используя возможности современного «цифрового» мира. Для этого требуются методики и инструменты, которые позволяют оценивать, насколько успешно образование справляется с решением таких проблем, а также задавать направление дальнейшего развития. Описанная выше модель оценивания ИК-компетентности и разработанный на ее основе инструмент вполне соответствуют таким требовани-

ям. Инструмент, при условии расширения банка тестовых вопросов и проверки их надежности и валидности, может быть использован на разных уровнях образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева С.М. и др. Об опыте реализации модели оценки ИКТ-компетентности / С.М. Авдеева, М.Ю. Барышникова, С.К. Коваленко, А.Е. Мельников // Информатизация образования и науки. 2009. № 2. С. 62–70.
2. ACRL Information Literacy Competency Standards for Education. 2000. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ets.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/acrl_standards.pdf
3. American Library Association Presidential committee on information literacy: Final report. Washington, DC, 1989. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
4. Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy: A Report of the International ICT Literacy Panel. 2002. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/icreport.pdf

Инновационный характер метода самонаправляемого обучения

Аннотация. Излагаются основные характеристики метода самонаправляемого обучения. Описываются свойства и преимущества электронного самонаправляемого обучения. На основе модуля «Школа русской фонетики» обозначен перечень компонентов, встроенных в самонаправляемое обучение.

Ключевые слова: самонаправляемое обучение, обучение русскому языку, электронное самообразование.

Смыслообразующая идея инновации – раскрытие творческого потенциала личности, коллектива, целенаправленное проектирование и организация процесса образования и воспитания с целью создания максимально благоприятных условий для развития личности при условии ее непосредственного активного участия в процессе (Делин, 2008, с. 59 [5]). Широкий спектр возможностей для удовлетворения потребностей индивидуального личностного развития, индивидуализации траектории профессионального образовательного процесса предоставляет метод *самонаправляемого обучения* (Балыхин, 2010 [1], 2010 [2]; Балыхина, 2010 [4], 2012 [3]). Этот метод в зависимости от цели, мотива, условий электронного обучения, базирующегося на различных инструментах и технологиях, может быть применен для

- самообучения,
- управляемого обучения,
- обучения, направляемого инструктором,

- встроенного обучения,
- теленаставничества,
- дистанционной подготовки.

Актуальность практической реализации возможностей самонаправляемого

обучения обуславливается (а) спецификой современного языкового образования, появлением *независимых учащихся, педагогов*, т.е. тех, кто желает обучиться языку и методике его преподавания, но на собственных условиях, а также (б) независимым сертифицированием материалов и результатов независимого обучения.

Разрабатывая *концепцию самонаправляемого обучения* и реализуя ее на практике, мы убедились в том, что эффект учебного занятия будет тем выше, чем короче и концентрированнее модули для самонаправляемого обучения. Исчерпаемость и завершенность, привлекательность, в оптимальном для пользователя режиме изложения материала, прерываемость, адаптивность – обязательные составляющие модулей, поскольку им придется конкурировать с другими привлекательными для потенциальных пользователей способами времяпрепровождения, а также «соперничать» с иными разработчиками электронного образовательного содержания.

Самонаправляемое обучение русскому языку представляет собой одно из направлений инновационного языкового образования, которое складывается в условиях динамичного развития сетевого мира и позволяет овладеть иноязычной компетенцией на требуемом уровне и в

Самонаправляемое обучение русскому языку представляет собой одно из направлений инновационного языкового образования, которое складывается в условиях динамичного развития сетевого мира и позволяет овладеть иноязычной компетенцией на требуемом уровне и в оптимальные сроки с помощью информационно-коммуникационных ресурсов.

оптимальные сроки с помощью информационно-коммуникационных ресурсов.

Инновационность и открытость – характерные свойства электронного самонаправляемого обучения, которое аккумулирует все качества и возможности, предоставляемые информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ):

- *интерактивность*, позволяющую масштабнo расширить сектор самостоятельной учебной работы и реализовывать активно-деятельностные формы обучения;

- *мультимедийность*, дающую возможность сделать обучающий контент универсальным (аудиовизуально представлять фрагменты реального или воображаемого мира);

- *гипермедийность*, обеспечивающую создание гипертекста на основе нелинейной связи информационных сред обучения;

- *мобильность*, позволяющую оперативно корректировать и дополнять учебные материалы, поддерживая актуальность учебного курса, заинтересованность и мотивированность обучающихся;

- *адаптивность*, решающую проблему учета различных траекторий обучения в зависимости от уровня подготовки, намерений, психофизических и иных особенностей обучающихся;

- *многофункциональность*, дающую возможность использовать систему материалов для обучения как при освоении разных аспектов языка и речи, стратегий и тактик обучения, так и при обращении к ним разноцелевых и возрастных групп пользователей;

- *дистанционную доступность*.

Но самое главное – обучающийся имеет возможность выстроить свою траекторию освоения информации и обретения компетенции, реально индивидуализировать процесс обучения, работать над

формированием важных для него коммуникативных и методических компетенций: например, обучающийся хочет в первую очередь научиться понимать реальный дискурс (при этом он наименее заинтересован в обучении письменной речи), либо имеет желание освоить эмоциональные тактики русской речи, такие как комплимент, либо настроен научиться понимать новостные сообщения, подкрепляемые видеорядом.

Содержание электронного самонаправляемого обучения языку должно интегрировать все компоненты, достаточные, необходимые и актуальные для формирования знаний и компетенций.

В реализации идеи и концепции самонаправляемого обучения мы руководствовались:

- подходами *педагогики сотрудничества* (В.Ф. Шаталов; Е.Н. Ильин; С.Н. Лысенкова и другие): обучение по доброй воле, вовлеченность и сотворчество, идея трудной цели (настрой на решение сложной задачи и преодоление себя), идея опоры (применение образов, логических схем, алгоритмов и др.), использование визуального и ситуативного контекстов коммуникации;

- *общедидактическими принципами* (сознательность, наглядность, доступность, посильность, системность, последовательность, прочность усвоения);

- *методическими принципами* (коммуникативность, ситуативно-тематическое представление учебного материала; комплексно-концентрическая организация содержания обучения; минимизация; ряд других);

- *общими принципами построения электронных ресурсов: распределенностью учебного материала, его интерактивностью, мультимедийностью* представления учебной информации, *адаптивностью* к личностным особенностям обучающихся, *интегрированностью* (взаимосвязанностью) и *модульностью*, использованием *демонстрационных примеров, дискурсивностью, событийностью, резервностью* учебной информации, ее *обновляемостью, овладением речевым поведением в актуальных сценариях/обстоятельствах общения;*

- *данными разных областей психологии, в частности экспериментальной и когнитивной психологии* об объемах и видах памяти, закономерностях про-



об авторе



Т.М. Балькина, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов, доктор педагогических наук, профессор

извольного и произвольного запоминания, особенностях восприятия, видах и свойствах внимания (вынужденного, невольного, привычного, волевого, спонтанного, фокусированного, распределенного, периферического, устойчивого, отвлеченного внимания – Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов; Д. Норман – D. Norman; Д. Канеман – D. Kahneman и другие), что учитывалось при разработке сценариев электронных уроков, системы учебных заданий и определении степени их сложности); данными об особенностях усвоения языка представителями разных этносов (*этнопсихология*), о психологической и коммуникативной совместимости, самочувствии в общении и т.д. (*социальная психология*), о формировании убеждений и мотивов поведения, в том числе речевого (*психология воспитания*), о специфике умственной деятельности и способах выполнения учебных заданий (*психология обучения*);

- психолингвистическими исследованиями процессов речеобразования, психологических и социальных факторов речевой деятельности, когнитивных стилей овладения неродным языком и взаимодействия; психосемантическими наработками, касающимися различных форм существования значений – образов, символов, вербальных форм – в индивидуальном сознании, и др.;

- данными социолингвистики, фиксирующей активные изменения в языках в результате аккультурации, аттриции (изменения одного языка под влиянием другого на индивидуальном и социальном уровнях), особенности обучения родному языку в отрыве от исходной языковой среды и т.д.;

- исследованиями в области коммуникативной, контрастивной лингвистики, лингвистики текста, прикладной лингвокультурологии (обучение языку в контексте диалога культур – родного и осваиваемого языка) (Бальхина, 2012 [3]).

В реализации идеи самонаправляемого обучения основополагающим стал *модульный подход*, суть которого конкретизируется в понятиях разделимости, сочетаемости (возможности компоновать), связанных (а) с управлением обучающимся языковым проектом (модули должны быть легко разложимы на управляемые фрагменты, упрощающие обучение, контроль, самоконтроль, оценива-

ние в целом, а также процесс внесения необходимых изменений); (б) с возможностью произвольного комбинирования модулей и представления учебного материала в форме образовательного события как некоего факта общественной или личной жизни. Такая форма организации и предъявления содержания позволяет развертывать обучение не только по модели «презентация – практика – применение», но и по модели «аутентичность – вовлечение – активизация» (Дж. Хармер – J. Harmer; Дж. Скривинер – J. Scrivener).

Использование сценарного подхода в конфигурации учебного материала потребовало сформировать репертуар ранжированных базовых сценариев в зависимости от целей обучения, уровня владения языком, которые предоставляют возможность (а) продемонстрировать непосредственное дискурсивное пространство; (б) сначала осознанно, затем интуитивно производить различные когнитивные операции: редуцировать речевой материал до уровня схемы, производить обратное действие, ориентироваться в системе целей разговора собеседников, партнеров, их речевых стратегиях и тактиках (В.И. Шляхов).

В презентации коммуникативно-речевого материала и определении приемов овладения учитывались количественные и качественные параметры русского речевого взаимодействия. Известно, что в современной естественной коммуникации до 40 % времени приходится на долю слушания, 35 % – говорения, 16 % – чтения, 9 % – письма. Так, в модуле «Школа русской фонетики» особое внимание уделено системе тренировки, практикуму. Для этого определена функциональная нацеленность упражнений, заданий, их методически целесообразная последовательность и сознательность выполнения. Тренировочная система учитывает выработку навыков и умений переключаться с одного речевого действия на другое (операционные упражнения), соотносить упражнения с формированием конкретных речевых механизмов, учитывает их рецептивный, репродуктивный, продуктивный характер и т.д. Количество и содержание заданий основывается на поэтапном формировании



об авторе



М.Г. Бальхина,
первый
проректор
Московского
государственного
университета
дизайна
и технологии,
кандидат
экономических
наук

навыков, умений, компетенций; таких этапов не менее шести:

- осмысление,
- сознательное, но недостаточно прочное выполнение операций,
- автоматизация операции,
- формирование высокоавтоматизированного навыка,
- деавтоматизация навыка,
- формирование вторичной автоматизации.

Реализация в системе заданий *кривой формирования навыка*, умения, компетенции дает возможность грамотно управлять процессом научения, вовремя снимать трудности, не снижая мотивации к обучению.

Более целостное представление об упомянутом модуле – «Школе русской фонетики» – позволит создать перечень компонентов, встроенных в систему самонаправляемого обучения. Так, открытый модуль для изучающего русскую фонетику включает:

- программу обучения русскому произношению;
- русский алфавит (произнесение звуков, слов на вводимые звук/букву, компоненты техники письма; при этом задействованы, помимо имитации, различные методические приемы постановки звуков: утрирование, использование звуков-помощников, благоприятной фонетической позиции и др.);
- русский словарь с применением ситуативных, сюжетных способов организации материала;
- учебный блок «Ритмическая речевая гимнастика» (парафонетика);
- учебный блок «Музыкальная фонетика» (особым образом организованное караоке, скороговорки, чистоговорки, частоговорки);
- интегрированный урок (обучение русской фонетике в сочетании с музыкой, живописью, поэзией);

«Вещественная цивилизация» уходит в прошлое, свободное информационное пространство сокрушает структуры, базирующиеся на закрытой информации, знания становятся общедоступными и в будущем резко подорожают: так что «дешевле» будет изобрести что-либо собственными силами, нежели приобрести информацию об этом.

- мультимедиа-театр (с озвучиванием видеофрагментов);
- читальный зал (с подборкой текстов, построенных с использованием приемов аллитерации, ассонанса);
- блок «Живая методика» (работа в виртуальной аудитории);
- блок контроля и самоконтроля (включает адаптационные тесты по русской фонетике);
- тест-контроль по русской фонетике;
- электронный языковой портфель обучающегося и другие блоки и компоненты.

Также насыщен модуль преподавателя, желающего освоить педагогическую фонетику: лекции в текстовом и видеоформате, глоссарий, система обучающих методических задач, видеотека «Уроки русской фонетики», педагогический практикум, блок «Расскажи мне о своем языке», позволяющий предусмотреть интерферирующее влияние родного языка, блок «Культура речи русиста», медиатека, Интернет-ресурсы и многое другое, что позволит полноценно освоить фонетику русского языка и методику обучения русскому произношению в удобном для обучающегося режиме, с концентрацией внимания на незнакомых, затруднительных аспектах.

«Вещественная цивилизация» уходит в прошлое, свободное информационное пространство сокрушает структуры, базирующиеся на закрытой информации, знания становятся общедоступными и в будущем резко подорожают: так что «дешевле» будет изобрести что-либо собственными силами, нежели приобрести информацию об этом. Как следствие, очевидны следующие тенденции:

- 1) актуализируется самообразование как умение отбирать, сортировать, использовать нужную информацию;
- 2) развивается творческий потенциал общества как путь и способ применения этой информации.

В самонаправляемом обучении требуется учесть, что взрослые учатся не так, как дети: их профессиональная жизнь насыщена событиями, обширна сфера социального взаимодействия; они уже многое знают, стремление же к большему познанию проявляется в интересе к непрерывному образованию с использованием ИКТ. Будущих учащихся, использующих возможности электронного

образования, уже сейчас можно разделить на несколько групп: удаленные, мобильные, независимые учащиеся. Для удаленных пользователей требуется проектировать специальные курсы, работающие с учащимися всех возрастов – не только с двадцатилетними студентами университетов. Эти курсы должны работать и для тех, у кого недостаточно хорошее зрение, слух, нарушено управление моторикой.

Еще одно из преимуществ электронного самообразования заключается в его *независимости*, а следовательно, появлении *независимых учащихся*, т.е. тех, кто желает учиться, получать образование, но – на своих собственных условиях. Требования независимого обучения имеют отличия от традиций «серийного» образования: электронное образование должно научить пользователей тому, чего они хотят, и тем способом, который им нравится. Безусловно, в таком случае возникнут проблемы разработки надежных учебных материалов в виде *образовательных событий*, в которых смогут принять участие независимые учащиеся (к слову, именно независимые учащиеся могут обеспечить разработчиков содержания электронного образования описанием того, что им необходимо для достижения промежуточных и итоговых результатов); актуализируются проблемы *независимого сертифицирования* материалов независимого обучения. Самонаправляемое обучение будет все более применяться в сферах,

Преимущество электронного самообразования заключается в его независимости, а следовательно, появлении независимых учащихся, т.е. тех, кто желает учиться, получать образование, но – на своих собственных условиях.

которые традиционно «сопротивлялись» использованию ИКТ: домашние, досуговые занятия и т.д. Со временем аудиторное обучение может стать привилегией, а сетевое – базой, основой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхин М.Г. Высшее профессиональное образование на русском языке: вчера, сегодня, завтра // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2010. № 4. С. 35–40.
2. Балыхин Г.А. Образовательные инновации – требование современной экономики. М.: Университетская книга, 2010.
3. Балыхина Т.М. Метод электронного самонаправляемого обучения: возможности и перспективы // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 10. С. 27–29.
4. Балыхина Т.М. Научные теории и практика коммуникативной адаптации // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2010. № 4. С. 9–17.
5. Делин В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: Монография. М.: ДЕ-ПО, 2008.

Цыганский язык в рамках языковой образовательной политики России XIX–XXI вв.

78

Аннотация. На основе комплекса материалов по языковой образовательной политике России XIX–XXI вв. делается попытка осмысления истории и проблематики цыганско-русского двуязычия в образовании. Показаны преемственность и динамика языковой образовательной политики РФ и социальные и экономические механизмы, определяющие реализацию законодательства в области школьного двуязычия. На примере проблем развития цыганско-русского двуязычия в школе рассматривается необходимость выделения вспомогательного языка как особого учебного статуса.

Ключевые слова: языковая образовательная политика, цыганский язык, двуязычие в образовании, устный язык, младописьменный язык, статус языка, учебный статус языка, вспомогательный язык.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ДОКУМЕНТЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ НА РОДНЫХ ЯЗЫКАХ

Языковое образование является одним из важнейших аспектов взаимной культурной адаптации народов в современном полиэтничном обществе и интеграции малых народов в окружение. При этом развитие мышления на родном языке и его использование в том или ином качестве на начальном этапе получения образования – важный фактор этого процесса, поскольку родной язык представляет собой основной инструмент познания, интерпретации и структурирования мира. Понимание этого на международном уровне выразилось в разработке ряда международных документов, посвященных сохранению и развитию языков малых народов и меньшинств, в том числе:

- Конвенции ООН о правах детей (1989), защищающей права детей на свободное использование родного языка, в частности, в образовании;
- Европейской Хартии о региональных языках и языках этнических меньшинств (1992);
- Декларации ООН (1993) о правах народов, принадлежащих к национальным, этническим, религиозным и язы-

ковым меньшинствам, на публичное использование своих языков и на их развитие в разнообразных сферах общественной жизни.

Подробное экспертное обоснование необходимости использования родного языка в образовании со ссылками на международные доклады, посвященные научным исследованиям в этой области, представлено в Установочном документе ЮНЕСКО «Образование в многоязычном мире» (октябрь 2002 г.), где, в частности, сказано: «Лица, говорящие на родном языке, который отличается от национального или местного языка, часто находятся в таком же невыгодном положении в системе образования, как и лица, обучение которых ведется на иностранном официальном языке» (Установочный документ..., 2002, с. 5 [71]; цит. по: Цветков, 2011б, с. 18 [80]). И далее: «Обучение на родном языке считается важным компонентом *качественного* образования, особенно в младшем возрасте. По мнению экспертов, обучение на родном языке должно включать как изучение этого языка, так и преподавание на этом языке. <...> Обучение на родном языке имеет важное значение для начального обучения и распространения грамотности...

<...> Формальное образование каждого учащегося должно начинаться на его родном языке... <...> Первым шагом неграмотных взрослых на пути к грамотности должно стать изучение ими своего родного языка» (Установочный документ..., 2002, с. 5–6, 12 [71]; цит. по: Цветков, 2011б, с. 19 [80]).

Некоторые малые народы России сохраняют, в большей или меньшей степени, черты традиционного уклада и соответствующие культурные механизмы, как, например, часть коренных малочисленных народов Севера, сельские слои населения Кавказа, традиционные слои цыганского населения. Система образования является для них важнейшим каналом культурной адаптации к окружению и в значительной степени – интеграции в него.

Государственная образовательная политика, в том числе языковая, выступает при этом одним из важнейших инструментов, задающих параметры образования в поликультурной среде и парадигму социокультурного развития малых народов. Возможности получения ими полноценного образования, в особенности носителями языка устной традиции или младописьменного (цыганский язык, языки народов Севера, некоторых народов Кавказа и др.), во многом обусловлены тем, будет ли их язык использоваться в образовании не только как предмет обучения, но и как средство обучения. При этом язык представляет собой важнейший фактор сохранения идентичности народа и его духовных, нравственных начал.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ РФ В ОБРАЗОВАНИИ

Государственное образование, будучи сферой институциональной, кроме обычных функций воспроизводства культуры и социализации молодежи, обладает также функцией контроля формирования общественного сознания и контроля вектора воспроизводства культуры и является, таким образом, в большей или меньшей степени, инструментом политики и социальной инженерии. Поэтому сфера языкового

Особенности национальной системы образования определяются особенностями социокультурного развития государствообразующей нации, что задает остальным народам алгоритм их социокультурной интеграции через систему образования.

образования рассматривается не только как сфера *технологии образования*, но также (и часто преимущественно) как сфера *идеологическая*. Это объясняет тот факт, почему, несмотря на понимание важной роли родного языка в процессе получения образования, тенденции государственной политики по отношению к языкам негосударствообразующих народов России были в определяющей степени связаны со стратегией и тактикой управления экономическими, социальными и политическими процессами.

В целом государственная языковая политика в образовании находится на пересечении общих тенденций национальной политики и образовательной политики. При этом особенности национальной системы образования определяются особенностями социокультурного развития *государствообразующей нации*, что задает остальным народам алгоритм их социокультурной интеграции через систему образования.

Мы рассмотрим особенности развития исследований цыганского языка и его использования в образовании в рамках краткого анализа языковой политики России в образовании в XIX–XXI вв.¹ При этом материал и проблематика статьи затрагивают, в той или иной мере, общие проблемы языкового образования всех народов России.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РОССИИ ДО 1917 г.

Общие тенденции

Известный историк В.С. Дякин (1930–1994) подготовил собрание интереснейших и малоизвестных документов, иллюстрирующих деятельность центральной и местных властей Российской империи в отношении нерусского населения и его



об авторе



М.В. Смирнова-Сеславинская, руководитель Российского центра исследований цыганской культуры Российского института культурологии, руководитель темы научных исследований ФИРО по образованию цыган (2007–2012), кандидат философских наук

¹ Мы используем исследования и материалы В.К. Бацына и М.Н. Кузьмина, Э.Д. Днепровы, В.С. Дякина, С.В. Никитина, И.З. Сковородкиной и других специалистов в области российского образования, в том числе его национальных аспектов.

языков, в том числе в области образования (Дякин, 1998а [20]). Он пишет в предисловии к изданию: «...речь будет идти не о национальном вопросе в России, а о национальной политике правящих кругов. <...> Официальных документов, провозглашавших принципы национальной политики царизма в целом, не существует. Эта политика формулировалась *всегда применительно к конкретным конфессиям и народам* на том или ином этапе (курсив наш. – М.С.-С.). Можно, однако, проследить определенные общие закономерности этой политики» (Дякин, 1998б, с. 14–16 [21]).

В своих максимальных границах Российская империя сложилась ко второй половине XIX столетия; при этом экстенсивное социальное развитие российского общества было обусловлено распространением российского населения на обширные земли Евразийского континента. Со второй половины XVI и в XVII в. русские колонисты интенсивно продвигались через Волгу и Урал в Сибирь, что закончилось в начале XVIII в. присоединением Южной Сибири и выходом к Тихому океану.

Долгое время самую заметную часть нерусского населения империи составляли татары и башкиры, исповедовавшие мусульманство. Направленная против мусульман политика насильственной ассимиляции и ограничения в правах сменилась при Екатерине II политикой веротерпимости², на что повлияли ряд восстаний башкир, а также присоединение Крыма, значительно увеличившее мусульманское население России; при этом созданные мусульманские духовные управления осуществляли контроль за духовенством и конфессиональной школой.

С присоединением Восточной Армении и Грузии и всего Северного Кавказа, а также Финляндии и Польши в первой половине XIX в. изменилось качество национального вопроса в России, так как основные народы присоединенных территорий имели развитые традиции государственности и собственной пись-

менности. В качестве государственной национальной идеологии с этого периода проводилось внедрение единого государственного языка на всех уровнях администрирования и в государственном образовании, первоначально – высшем и среднем. При Николае I (1825–1855) наметилась тенденция русификации малых народов и их перевода в православие, так же как и тенденция подавления самобытности крупных народов (армян, грузин, татар, евреев, литовцев и др.). При Александре II (1855–1881) эта политика была продолжена и усилена, на что повлиял ряд политических событий, таких как польское восстание (1863–1864), реакция мусульманского населения Российской империи на Крымскую войну (1853–1856), усиление экспансии России в Среднюю Азию, на территории современных Казахстана, Киргизии, Узбекистана, Таджикистана (к 1860-м гг.)³.

В результате реформы образования Александра I, начавшейся в 1802 г. учреждением Министерства народного просвещения, в Российской империи была создана единая система государственных учебных заведений, состоящая из четырех типов учебных заведений: приходские, уездные, губернские или гимназии, и университеты (Днепров, 2011а, с. 89 [17]). После отмены крепостного права в России, в ходе образовательной реформы 1860-х гг., в 1864 г. было издано «Положение о народных училищах», в результате чего вводилось доступное всесословное образование (Там же, с. 126 [17]). Во второй половине XIX в. крупные народы центральных, южных и восточных районов Российской империи (армяне, грузины, поляки, татары, башкиры и др.) обучались грамоте и получали образование на уровне начального на родном языке; в образовании народов западных частей империи (латышей, литовцев, эстонцев, поляков, украинцев, белорусов) сохранялись традиции немецкоязычного и польскоязычного обучения⁴. Обучение с исполь-

² Манифест Екатерины II от 08.04.1783 об охране мусульманской веры и храмов (цит. по: Дякин, 1998б, с. 16 [21]).

³ В результате присоединения ряда территорий в состав Российской империи помимо обычных административно-территориальных единиц вошли «территории с особым статусом, которые лишь на начальном этапе пользовались определенной степенью автономии (Малороссия, Закавказье, Остзейские губернии, Бессарабская область), а также протектораты (на Кавказе, в Средней и Центральной Азии. – М.С.-С.), в дальнейшем инкорпорированные в состав государства как российские автономно-территориальные единицы» (Белодед, 2009 [6]).

⁴ В Латвии были долговременные традиции русскоязычного и немецкоязычного образования, в Эстонии – образования на немецком, а с середины XIX в. – на эстонском языке, в Литве – на литовском и польском языках. В Белоруссии и на Украине традициям обучения на польском языке противостояла русскоязычная государственная образовательная политика (Дякин, 1998а, с. 287–318 [20]).

зованием родного языка в различных национальных областях России проходило в тот период в заведениях разного типа: начальных школах и училищах, церковно-приходских школах, клерикальных и (в восточных и южных районах) конфессиональных, группах при благотворительных и культурных обществах, а также домашних школах кружкового типа, в периоды запретов носивших тайный характер (Дякин, 1998б [21]). Принимались регулярные меры в целях контроля этих заведений, вплоть до издания постановлений о полном их запрещении в отдельные периоды. При этом для развития образования и распространения русской грамоты в последней четверти XIX в. на разных национальных территориях разрешается, в той или иной мере, функционирование национальных школ с тенденциями введения там изучения русского языка, открываются русскоязычные школы, а также делаются усилия по переводу всех школ под надзор Министерства народного просвещения. При этом тактика по отношению к разным территориям и народам менялась в зависимости от внутривнутриполитической конъюнктуры.

Так, в татарских конфессиональных школах обучение традиционно велось с использованием татарского и старотатарского языка (Мирзагитов, 2012, с. 65 [38]). С 1870 г. в Татарстане уже открывались и казенные (государственные) училища, где обучение велось в основном по-русски; при этом не разрешалось вновь открывать татарские конфессиональные школы без классов русского языка (Представление МВД в Комитет министров 3.5.1875 г. [52]; цит. по: Дякин, 1998б, с. 21 [21]). В 1874 г. был принят закон о переводе конфессиональных мусульманских школ под контроль Министерства народного просвещения, однако, опасаясь недовольства со стороны мусульман, правительство практически не ввело его в действие (Справка о мектебе и медресе [67]; цит. по: Дякин, 1998а, с. 111–113 [20]).

В первое десятилетие XX в., в период развития национальных движений, на наибольшие уступки власть пошла на Кавказе, где в 1905 г. фактически развивалась гражданская война. Была принята политика сближения с этнической элитой Кавказа, представленной «благо-

После отмены крепостного права в России, в ходе образовательной реформы 1860-х гг., в 1864 г. было издано «Положение о народных училищах», в результате чего вводилось доступное всесословное образование.

разумными националистами», с постепенным удовлетворением требований элит Грузии, Армении и Азербайджана об уравнивании в правах с остальным населением, свободе образования и печати на родных языках, введении земского самоуправления и пр. (цит. по: Дякин, 1998б, с. 42–47 [21]). Уступки власти в отношении языков крупных народов были обусловлены их демографической и коммуникативной мощностью, а также политической конъюнктурой в конкретных регионах. В ситуации разноукладности различных национальных территорий Российской империи и различных цивилизационных систем народов, ее составлявших, национальная политика не могла опираться на единые подходы, представляя собой *практическое искусство* управления страной в целях удержания ее целостности и, таким образом, включала элементы дипломатии. В то же время в государственной политике того периода четко обозначились *две основные линии в отношении нерусского населения, которые, в той или иной мере, прослеживаются и далее в языковой и образовательной политике России.*

Первая линия была связана с тем, что с середины XIX в. становилась все более очевидной необходимость использования родного языка в течение первых нескольких лет получения образования (прежде всего при обучении грамоте) и, кроме того, привлечения к этому процессу этнического корпуса учителей. В этом сыграла роль деятельность Н.И. Ильминского, разработавшего учебники на родном языке для татар и некоторых других народов – носителей языков тюркской группы. Он проводил, как и его последователи В.Т. Тимофеев и И.Я. Яковлев, линию на сближение инородцев с русским населением через распространение среди них европейского образования и русского языка (см., например: Ильминский, 1861, 1885, 1913 [29; 27; 28]; Опыты..., 1883 [45] и др.; Зеленин, 1902 [24]).

При этом проводилась вторая линия – на ограничение использования

родных языков в официальном образовании как «иностранного», так и «инославного» населения (татар, башкир, евреев, народов Кавказа, населения западных территорий европейской части России) и борьбу с тенденциями развития национальных школ как с сепаратистскими. При понимании необходимости использования родного языка в начальной школе для детей, не говорящих по-русски, должностные лица в ряде случаев настаивали на их скорейшем переходе на русский язык обучения (см., например, документы 1907–1912 гг., касающиеся обсуждения проекта «Положения о начальных училищах» и др. (Об изменении правил..., Л. 28–35, 44–47, 147–155, 168–182, 196–197, 200–219, 234–240 [42]; цит. по: Дякин, 1998а, с. 95–99 [20]).

Общая направленность на русификацию населения сопровождалась пониманием необходимости социальных реформ с учетом многонациональности России. Не случайно с середины XIX в. и особенно после отмены крепостного права в 1861 г. активизируются исследования народов России, разрастается сеть научных обществ и музеев, появляется ряд историко-этнографических изданий о народах России. В 1862 г. было издано описание народов России Т. Паули в виде иллюстрированного альбома (Pauly, 1862 [90]), в котором было представлено и описание цыган. В этот же период был издан «Хронологический указатель материалов для истории иностранцев Европейской России» П. Кеппена, где одна глава посвящена цыганам (Кеппен, 1861, с. 480–487 [33]).

Что касается народов, не имевших развитой государственности и письменности, основные тенденции в отношении них (прежде всего в отношении народов Сибири и Поволжья) были направлены на их русификацию и развитие их культуры путем сближения с русской культурой и языком. По некоторым показателям – характеру внутриэтнических социальных связей, механизмам традиционной культуры, особенностям функционирования родного языка – народы Севера сопоставимы с цыганами, поэтому мы кратко перечислим существовавшие в тот период тенденции в отношении образования и социализации северных народов.

Народы Севера

В отношении народов Сибири и Дальнего Востока речь шла в первую очередь об их обращении в лоно православия и обучении грамоте на родном языке с переходом на русский язык. Эти попытки, которые предпринимались с XVIII столетия, были реализованы с минимальным успехом: в одних проектах использовались модели обучения, не учитывавшие традиционный уклад и особенности питания коренного населения Севера, и они заканчивались гибелью учащихся; подходы других были признаны недостаточно интенсивными; третьи не были обеспечены материальной базой (подробнее см.: Сковородкина, Артеменко, Подшивалова, 2004, с. 22–24 [63]). В последние десятилетия XIX в. были опробованы модели обучения, приспособленные к кочевому быту северных народов. Несмотря на их успешность, модель кочевой школы в тот период была отвергнута властями из-за ее дороговизны (Там же, с. 25 [63]) и не была внедрена среди народов Севера, в подавляющем большинстве сохранявших традиционный кочевой уклад.

Цыгане

Организация образования цыган, большая часть которых сохраняла мобильный уклад, была в ряде аспектов связана с трудностями, осложнявшими организацию образования и у народов Севера. Однако при этом в целом цыгане как народ, не имевший своей территории, государственности и письменности и составлявший небольшую часть населения Российской империи, не представляли интереса для государства. Вот почему в период, связанный с организацией начального образования и началом распространения всеобщей грамотности, цыгане оставались вне этих процессов и никакой специальной образовательной политики в отношении них не проводилось.

По данным Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г., 14,7% цыганского населения принадлежали к городскому населению (Общий свод 1905..., т. II, с. 6–7 [44]). Цыгане, и оседлые, и кочевые, в целом были дисперсно расселены по территории России и жили традиционными занятиями; подавляющее большинство

цыган в конце XIX в. были неграмотны: только 2–4 % от их общей численности умели читать и писать по-русски⁵, грамотными в разных возрастных группах были преимущественно лица мужского пола [Там же]. Хоровые цыганские исполнители представляли собой особую прослойку городского населения, в которой сложился особый уклад, свой быт. Но и эта среда, по воспоминаниям очевидцев, оставалась «полуграмотной» (Ром-Лебедев, 1990, с. 15 [56]).

Политика по отношению к цыганскому языку и в этот период, и позже составляла часть общей политики по отношению к малым народам и их языкам. При этом отсутствие собственной территории явилось причиной того, что статус цыганского населения, а значит, и возможности реализации его потребностей в области культуры и образования всегда были неизмеримо ниже, чем у других народов, даже на порядки меньших по численности, чем цыгане.

В начале XIX в. в ходе реформы образования в России было создано несколько университетов, в том числе в 1803 г. – университет в г. Вильно (современный Вильнюс) (Днепров 2011а, с. 89 [17]). Там в 1824 г. была опубликована на польском языке самая крупная на то время в Российской империи работа о цыганах «Историческое исследование о цыганах» И. Даниловича (Danilowicz, 1824 [88]) (переиздано в 1926 г. на русском языке в журнале «Северная пчела» под названием «Историческое и этнографическое исследование о цыганах»). Эта в значительной части компилятивная работа основана на зарубежных публикациях; приведенные в ней общие данные цыганского языка (в сопоставлении с данными индоарийских языков) основаны на материалах из разных цыганских диалектов. Самое раннее известное описание диалекта цыган России, по последним данным, относится к 1827 г. (Махотина [37]). В нем представлена лексика *русско-цыганского* (или *севернорусского*) диалекта, на котором говорил наиболее многочисленный слой цыганского населения

Великороссии и в настоящее время – России. В рамках общих тенденций изучения культур и языков народов России во второй половине XIX – начале XX в. появляется ряд обширных описаний цыганского языка, из которых наиболее существенные также связаны с севернорусским диалектом (Григорьев, 1851 [12]; Добровольский, 1908 [18]; Истомин, 1900 [30]), а также с диалектами армянских цыган-*бошá* и переднеазиатских *карáчей* (Патканов, 1887 [48]).

Положение о языках инородцев в начале XX в.

В последнее десятилетие перед Октябрьской революцией, в 1907 г., были изменены Правила о начальных училищах для «восточных и юго-восточных народов». В документах 1907–1909 гг. указано: «Начальные училища для инородцев имеют целью, с одной стороны, содействовать их нравственному и умственному развитию и таким образом открывать им путь к улучшению их быта, а с другой – распространять между ними знание русского языка и сближать их с русским народом на почве любви к общему отечеству»; «Орудием первоначального обучения в училищах для инородцев служит родной язык учащихся»; «Родной язык детей в первые два года обучения в училищах для инородцев служит языком преподавания. В последующие годы языком преподавания должен быть русский язык, но родной язык учащихся остается и предметом обучения, и оружием для облегчения преподавания на русском языке прочих предметов» (курсив наш. – М.С.-С) (Об изменении правил [42]; цит. по: Дякин, 1998а, с. 95–96 [20])⁶.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА СССР В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В 1919–1938 гг.

Общие тенденции

15 (2) ноября 1917 г. Совет народных комиссаров принял «Декларацию прав народов России», в которой были провозглашены равенство и суверенность народов России и их свободное развитие

⁵ Для сравнения: в то время в целом грамотным был 21 % от общей численности населения Российской империи, и 26,5 % грамотоспособного населения (после 9 лет). Посчитано по: Общий свод, 1905, т. I [43].

⁶ Это указание связано с одной из важнейших функций родного языка, которая играет центральную роль в освоении носителями миноритарных языков образовательной программы на языке окружения и реально обеспечивается существованием корпуса учителей – носителей миноритарного языка и ментальности. Отсутствие этого корпуса представляет собой одну из причин недостаточной доступности русскоязычного образования для учащихся с нерусским родным языком. О функции родного языка как вспомогательного см.: Смирнова-Сеславинская, Цветков, 2011, с. 104–108 [65].

(История Советской Конституции, 1957, с. 19–20 [31]). В рамках этой политики в октябре 1918 г. вышли два постановления органов управления народным образованием, которые определили понимание национальной школы и постулировали права национальностей (Бацын, Кузьмин, 1995, с. 11 [5]).

Постановление Государственной комиссии по просвещению утверждало принципы *национальной школы* Российской Республики, которая «обслуживает меньшинство населения, отличающееся от большинства своим языком и бытовыми особенностями. Преподавание в национальной школе ведется на родном языке. <...> В связи с родным языком изучается национальная литература и история своего народа» (цит. по: Очерки истории школы..., 1980, с. 144 [46]).

В Постановлении Наркомпроса «О школах национальных меньшинств» говорится: «Все национальности, населяющие РСФСР, пользуются правом организации обучения на родном языке на обеих ступенях единой трудовой школы (т.е. начальной и средней. – Бацын, Кузьмин) и в высшей школе. <...> В школах национальных меньшинств вводится обязательное изучение языка большинства населения данной области. Школы национальных меньшинств являются школами государственными» (Сборник декретов и постановлений, 1920, с. 41 [59]; цит. по: Бацын, Кузьмин, 1995, с. 11 [5]).

После Октябрьской революции резкий поворот в отношении к национальному вопросу со стороны большевиков, в частности в сфере образования, был обусловлен несколькими основными причинами.

1. В начале XX столетия и перед 1917 г. усилились народные выступления в национальных регионах Российской империи против национальной политики самодержавия, ущемлявшей права иностранцев в различных социальных сферах, в том числе, в управлении национальными территориями, в развитии национальной культуры и языков. Имперский тип управления изжил себя, а необходимые реформы управления со второй по-

ловины XIX в. так и не были проведены. В 1910-х гг. в стране интенсивно развиваются национальные движения, общими требованиями которых стали: уравнение всех народов в правах, обучение на родном языке и свобода вероисповедания (Дякин, 19986, с. 36 [21]).

2. Перед большевиками встали проблемы, которые не решила предыдущая власть: был необходим рывок в социально-экономическом развитии, индустриализации, что невозможно было осуществить с малограмотным населением. Грамотность сельских жителей (к которым в России в начале XX в. относилась подавляющая часть населения России) была чрезвычайно низкой. При этом в южных и восточных губерниях, где основное население составляли инородцы, процент неграмотных был еще выше⁷, что было связано также с отсутствием письменности на родном языке у целого ряда малых народов.

3. «В 1920 г. грамотными были всего 41,7 % грамотоспособного населения (без детей до 9 лет), грамотность крестьянства составляла всего 29 %. После разгрома церкви и других “идеологических” противников, этой массой тогда – в условиях отсутствия даже радио – можно было идеологически овладеть лишь через грамотность, школу и прессу, а это легче всего было сделать на родном языке» (Бацын, Кузьмин, 1995, с. 10 [5]).

Новая власть, стремившаяся сохранить в составе России крупнейшие национальные территории, прежде всего присоединенные в последний период расширения империи в XIX в., предоставила им в составе образованного в 1922 г. СССР статус союзных республик. Национальные территории, вошедшие в состав РСФСР или союзных республик, получили статус автономий. При этом образовательная политика учитывала на начальном этапе тенденцию к созданию национальных школ на родных языках; в отношении народов, не имевших письменности, проводилась линия на ликвидацию безграмотности через создание письменностей на родном языке. К 1927 г. в начальных школах РСФСР обучение на родных языках проходило подавляющее число

⁷ В 1987 г. в России грамотой владели 21,1 % сельского населения, со следующим распределением: Европейская Россия – 22,9 %, Кавказ – 12,4 %, Сибирь – 12,3 %, Средняя Азия – 3,3 %. При этом реальный процент грамотных среди основного населения Европейской России был гораздо ниже, поскольку грамотность населения Прибалтийских губерний составляла около 75 % (Общий свод..., 1905 [44]).

представителей 48 народов РСФСР (Всероссийская школьная перепись, 1930 [11]). Национальные системы образования, обеспеченные кадровой и научной преемственностью, начинают складываться в рамках всесоюзной образовательной системы в первую очередь у народов, обладавших собственной традицией письменности, – у народов союзных республик СССР, ряда автономных субъектов. В целом политика развития *национальной школы* проводится и в отношении народов, не имевших письменности (как народы Севера, Поволжья, малые народы Кавказа, цыгане). В национальной школе акцент делается на использовании в образовании родных языков и развитии «национальных по форме и социалистических по содержанию» литератур, в то время как культура и история народов отходят на второй план в эту эпоху «слова старого мира».

Цыгане

Политика в отношении образования и языка цыган в этот период в разном объеме описана в цыгановедческих публикациях (см.: Ром-Лебедев, 1990, с. 163 [56]; Деметер, Бессонов, Кутенков, 2000, с. 206–207 [13]; Абраменко, Кулаева, 2004, с. 36–39 [2]; Русаков, Калинин, 2006, с. 269–274, 283–287 [57]; Смирнова-Сеславинская, Цветков, 2011а, с. 29–30 [65]; Цветков, 2011б, с. 198–201 [79]; Бугай, 2012, с. 26–27, 217–218 [8]; и особенно: Торопов, 1999 [68]; Калинин, Подлипский, 2005, с. 47–57 [32]).

В этот период были созданы Всероссийский союз цыган, театр «Ромэн», Цыганская секция при Союзе пролетарских писателей, цыганские ремесленные артели, музыкальные ансамбли, с конца 1920-х гг. осуществлялась первая в мире образовательная программа для цыган. В разных городах и республиках СССР были открыты цыганские классы и школы с использованием родного языка в обучении, создан педагогический техникум для цыган и т.п. В соответствии с общим курсом на ликвидацию безграмотности в 1927 г. была разработана письменность для цыган, с 1928 по 1938 г. выпущено около 300 изданий

на цыганском языке, в том числе учебная литература, а также оригинальные произведения цыганских авторов (более 30), переводы русской классики, периодические издания (Абраменко, Кулаева, 2004, с. 38–39 [2]; Русаков, Калинин, 2006, с. 283–287 [57]; Романо каталога [55]).

Цыганский язык в школе

Цыганский язык в этот период используется в начальной общеобразовательной школе прежде всего при обучении грамоте. В группу разработчиков цыганской письменности входили М.В. Сергиевский, А.П. Баранников, Н.А. Панков, Н.А. Дударова, А.В. Герман, Т.В. Вентцель (Торопов, 1999, с. 19 [68]). Цыганская письменность была узаконена письмом наркома просвещения А.В. Луначарского к Всероссийскому союзу цыган 10 мая 1927 г. за № 63807 (Там же, с. 19 [68]). В 1920–1930-х гг. были созданы базовые пособия на цыганском языке, в частности, «Букварь для цыганских школ» (Дударова, 1932 [19]), «Букварь для неграмотных» (Панково, 1934 [47]), «Букварь для неграмотных» (Вентцель, 1936 [9]), пособие по грамматике цыганского языка и правописанию (Сергиевский, 1931 [61]), учебники цыганского языка до IV класса включительно. Всего до 1938 г. было выпущено 13 учебников по цыганскому языку, а кроме этого, книги для литературного чтения на цыганском языке и хрестоматии по цыганской литературе (основные авторы – Н.А. Панков и А.В. Герман, подробнее см.: Русаков, Калинин, 2006, с. 286–287 [57]; Романо каталога [55]).

Изучение и описание цыганских диалектов

Происходит дальнейшее описание диалекта *севернорусских цыган* (Сергиевский, Баранников, 1938 [62]) и описание диалекта *цыган-сэрвов* (Barannikov 1934, с. 5–108 [87]; Сергиевский, Баранников, 1938 [62])⁸. Материалы по другим цыганским диалектам в этот период (преимущественно по *влашским*) представлены только в полевых материалах

⁸ Следует оговориться, что исследователи не были носителями цыганского языка и недостаточно хорошо им владели, опираясь в своих исследованиях на предыдущие работы, в частности, на грамматику П. Истомина (Патканова). Поэтому к настоящему времени существует потребность в ревизии этих изданий и в углубленном исследовании современного состояния этих диалектов.

А.П. Баранникова (Barannikov, 1934, с. 12–226 [87]).

Организация образования для цыган

Организация образования в этот период происходит в общих рамках формирования *национальных школ*. В 1927 г. при Институте методов школьной работы была создана комиссия по изучению цыган. 18 апреля 1932 г. вышло постановление Наркомпроса «О мерах по активизации обучения и воспитания цыганских детей и подготовке педагогических кадров для цыганских школ». За период с 1926 по 1938 г. в СССР отмечено существование в разное время 86 школ и классов с обучением на цыганском языке, две группы для поступления цыган на рабфак, Цыганский педагогический техникум, цыганское отделение при педагогическом училище (цит. по: Калинин, Подлипский, 2005, с. 51–52 [32]).

Проживавшие в России цыгане принадлежали к различным группам, диалекты которых имели между собой существенные различия, и требовалось создание учебных пособий хотя бы на нескольких крупнейших цыганских диалектах. Между тем за основу разработки пособий был взят только диалект *русских (севернорусских) цыган*, хотя и наиболее многочисленной в России цыганской группы, но далеко не единственной⁹. Это не позволило привлекать к цыганоязычным программам носителей иных диалектов. Впрочем, отмечены проявленные в тот период несколько инициатив местных учителей цыганских школ, использовавших при обучении диалект *цыган-сэрвов* и *кавказских цыган-домари* (Там же, с. 50 [32]). При этом очень большая часть цыган оказалась неохваченной образованием в этот период еще и потому, что

около $\frac{2}{3}$ цыганского населения России сохраняли мобильный уклад, а этнические школьные коллективы в основном организовывались в крупных городах.

Еще одну проблему представляло непонимание в тот период органами управления образованием особенностей владения родным языком различными социальными группами малых народов. Так, часть цыганского населения, наиболее активно выступавшая на публичных форумах, представляла самую интегрированную и в значительной степени ассимилированную часть городских цыган, преимущественно носителей *русско-цыганского диалекта*. Опираясь на мнение тех московских цыган, которые практически утратили цыганский язык, к середине 1930-х гг. отдельные представители управления образованием стали выступать за перевод цыганских классов на русский язык обучения. Кроме того, цыганские школы и классы, не имевшие собственных помещений и ресурсов, были чрезвычайно зависимы от местных властей, которые разрешали конфликты интересов (например, по поводу школьного помещения) преимущественно в пользу русскоязычного большинства (Там же, с. 52 [32]).

Несмотря на все эти трудности, благодаря проводимой языковой и образовательной политике часть цыган, прежде всего из городских хоровых семей, в этот период получили образование, дав начало слою цыганской интеллигенции (Ром-Лебедев, 1990, с. 159 [56]; Деметер, Бессонов, Кутенков, 2000, с. 241 [13]; Калинин, Подлипский, 2005, с. 74–76 [32]; ПМСЦ [50]).

РУСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СССР И ЛИКВИДАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В 1938–1991 гг.

Общие тенденции

Усиление тоталитаризма в 1930-х гг. привело к резким изменениям в образовательной политике. Прежде всего это означало «поворот в сторону унитаризации содержания, в сторону централизма» (Бацын, Кузьмин, 1995, с. 13 [5]). Первым заметным событием стала ликвидация в 1934 г. структур, курировавших

Проживавшие в России цыгане принадлежали к различным группам, диалекты которых имели между собой существенные различия, и требовалось создание учебных пособий хотя бы на нескольких крупнейших цыганских диалектах. Между тем за основу разработки пособий был взят только диалект русских (севернорусских) цыган.

⁹ Другие цыганские диалекты имеют существенные отличия от диалекта русских цыган на всех языковых уровнях.

национальную школу. Через несколько лет, 1 декабря 1937 г., Оргбюро ЦК КПСС приняло, а 17 декабря Политбюро утвердило постановление «О национальных школах», в котором они признавались наносящими вред национальной политике и их предлагалось преобразовать «в советские школы обычного типа» (ЦК ВКП(б) и национальный вопрос, 2009, с. 2 [81]; цит. по: Бугай, 2012, с. 327 [8]). 24 января 1938 г. ЦК КПСС принял секретное постановление «О ликвидации национальных школ и национальных отделений в школах», которые были признаны «вредными, отгораживающими детей от советской жизни» (РЦХИДНИ [58]).

В реализации этой политики В.К. Бацын и М.Н. Кузьмин выделяют две основные вехи:

«— конец 30-х гг. — принятие упомянутого постановления об обязательном изучении русского языка, когда принцип “школа на родном языке” в целом продолжал сохраняться;

— конец 50-х гг. — отказ от этого принципа и фронтальный перевод большей части национальных школ РСФСР на русский язык обучения.

С середины 60-х гг. произошел нажим с теми же целями на школу союзных республик, для чего было создано общесоюзное Министерство просвещения СССР (1966)» (Бацын, Кузьмин, 1995, с. 13 [5]).

Авторы отмечают, что, помимо всего прочего, эта политика преследовала сугубо прагматические цели: в 1938 г. началась реформа армии, и необходимо было обеспечить единый язык общения в армии в условиях введения всеобщей воинской обязанности.

Добавим, что развитие промышленности и науки также расширяло сферу использования русского языка как языка межкультурного общения в этих сферах, и главного языка научно-промышленного потенциала, стимулируя процессы русификации, в первую очередь среди представителей младописьменных народов. В то же время эти процессы развития *двуязычия* и *перераспределения коммуникативных сфер между языками*, конечно, вовсе не могут быть основанием

административного изгнания из образования родных языков.

Эта политика между тем находилась в русле тенденций в области образования, которые были артикулированы российским правительством еще в 1910–1911 гг. Так, в начале XX столетия основная часть населения России, включая русских, обучалась грамоте и получала начальное образование в конфессиональных духовных заведениях. Введение всеобщего образования в государственных учреждениях образования гарантировало рост культурного уровня россиян и в то же время становилось инструментом контроля использования родных языков в публичной, прежде всего образовательной, сфере.

Усиление тоталитаризма в 1930-х гг. привело к резким изменениям в образовательной политике. Прежде всего это означало «поворот в сторону унитаризации содержания, в сторону централизма». Первым заметным событием стала ликвидация в 1934 г. структур, курировавших национальную школу.

Вот данные из «Журнала межведомственного совещания по вопросу о постановке школьного образования в местностях с инородческим и инославным населением»¹⁰:

«Совещание исходило из принципов:

1. Благоприятное с государственной точки зрения решение вопроса об инородческой и иноверческой школе возможно только при условии поднятия культурного уровня всех и прежде всего – русских. Нужно всеобщее начальное обучение. С его осуществлением, когда дети смогут всюду обучаться в правительственной школе, “конфессионально-инородческая школа, несомненно, если не прекратит своего существования, то по крайней мере потеряет свое теперешнее значение”, так как сейчас дело не только в приверженности к такой школе, но и в отсутствии в данной местности других.

2. Правительственная школа не должна быть враждебна всему инородческому и иноверческому. (Она должна. – В.С. Дякин):

¹⁰ Совещание под председательством товарища министра просвещения Л.А. Георгиевского проходило с 30 ноября 1910 г. до 14 декабря 1911 г. и состояло из 34 заседаний.

В начале XX столетия основная часть населения России, включая русских, обучалась грамоте и получала начальное образование в конфессиональных духовных заведениях. Введение всеобщего образования в государственных учреждениях образования гарантировало рост культурного уровня россиян и в то же время становилось инструментом контроля использования родных языков в публичной, прежде всего образовательной, сфере.

- обеспечивать религиозное обучение инославных и иноверных;
- допускать обучение “инородческим языкам, имеющим письменность и литературу, так как только такие языки имеют жизненную устойчивость”.

3. Русскому языку должно быть обеспечено подобающее место во всякой школе, “даже в частной с инородческим языком преподавания”, школа также должна знакомить учащихся с историческими судьбами и нынешним состоянием русского государства как могущественной мировой державы – (необходимо изучение. – В.С. Дякин) истории и географии. <...>

(В общем образовании – решающее значение правительства, независимо от того, на какие деньги и кем содержится учебное заведение. – В.С. Дякин)» (Журнал междуведомственного совещания... [22]; источники приводятся в пересказе В.С. Дякина и с его цитатами из документов совещания, цит. по: Дякин, 1998а, с. 101–102 [20]).

При этом в ходе совещаний отмечалось:

«В частных школах в 1905–1907 гг. предоставлено право преподавания на родном языке. С этим придется смириться, ибо они содержатся на частные средства и не дают никаких прав. Конечно, это явление нежелательное. “Идеалом школы с точки зрения государственного единства представлялась бы единая для всех народностей Империи школа с государственным языком преподавания... Но такого идеала можно достигнуть только постепенно; в настоящее же вре-

мя приходится считаться с создавшимся положением”. Но нужно сузить границы применения местных языков в частных школах, ввести историю и географию России, преподаваемые на русском языке. С введением всеобщего начального обучения “отпадет... необходимость в частных начальных училищах с преподаванием на природном языке учащихся”» (цит. по: Дякин, 1998а, с. 104 [20]).

Поворот в языковой политике советской власти, начавшийся со второй половины 1930-х гг., знаменовал «откат» в процессе демократизации образования, возвращая его в русло доктрины «охранительного просвещения», сложившейся еще в первой половине XIX в. и делавшей школу орудием политики (Днепров, 2011а, с. 93 [17]). Основную идею этой доктрины озвучил директор Департамента народного просвещения Н.М. Аничков в 1880-х гг.¹¹ С 1930-х гг. вытеснение родных языков народов России из образования и их русификация проводились под эгидой создания «единой российской нации». Насколько утопичны эти идеи в стране, объединяющей народы с разными культурами, языками, цивилизационными типами, и насколько разрушительны были избранные советской властью методы их внедрения, показали результаты этой политики: огромные пласты российского населения, оторванные от своих национальных духовных корней, оказались маргинализованы. Маргинализация собственной культуры сопровождалась восприятием редуцированных форм русской культуры; в этом процессе сильно пострадали национальные языки.

В полиэтничном обществе унитарного типа политика центральной власти по отношению к тому или иному народу и его языка *в значительной мере представляет собой политику вынужденных уступок*. При этом реальными факторами этой политики являются *статус народа и его языка*: наличие собственной территории и демографическая мощь языка. Это объясняет, почему в результате развития политики унитаризма в первую очередь пострадали языки малых народов.

¹¹ Н.М. Аничков назвал просвещение «внутренней охраной царства». «Эта мысль впервые во всеуслышание была заявлена Николаем I в Манифесте 13 июля 1826 г., объявлявшем приговор декабристам: в соответствующем направлении просвещения школы император видел самое действенное средство отрезвления общества “от дерзновенных мечтаний”» (Днепров, 2011а, с. 93 [17]).

В СССР этнонациональные различия были институционализированы, закрепились в законодательстве и системе государственного управления. Принцип этнофедерализма определял права субъектов – национально-территориальных образований – в соответствии с их статусом:

- 1) союзных республик СССР;
- 2) автономных республик в составе союзных республик;
- 3) малых автономных образований: областей и округов.

Население субъектов первых двух категорий было представлено крупными народами, составлявшими, как правило, большинство населения республики. В третьем типе образований, в случае если народы, давшие название области или округу, составляли меньшинство его населения, они получали статус *титульных*. Эти типы образований имели свои государственные учреждения. В результате такого устройства основные народы этих образований и титульные народы в различные периоды советской истории и в зависимости от политического курса могли, в большей или меньшей степени, реализовывать право на использование родного языка в образовании при бюджетном финансировании. Между тем *реальное* политическое устройство СССР в тот период было основано на сформировавшихся в предыдущие столетия принципах унитаризма и государственной дипломатии во внутренней национальной политике. Известный российский философ Г.Л. Тульчинский пишет:

«Вряд ли нужно специально обосновывать тезис о том, что и СССР – имперское по сути образование – никогда не был реальной федерацией, несмотря на весьма демократическую Конституцию Бухарина–Сталина. Вся история становления советского федерализма – история неудачного решения национального вопроса. <...> Отвергнув идею культурной автономии в рамках унитарного государства, Сталин (а он начинал административную карьеру именно в Наркомнаце) пошел по пути формирования федерализма. СССР строился в несколько этапов по принципу предоставления статуса административным единицам в зависимости от консолидации и активности соответствующих элит, с одной стороны, а с другой – ограничения воз-

можностей излишне активных из них. В результате Татарстан стал автономной республикой в составе РСФСР, Закавказская ФССР разделена на несколько и т.п.

Все это имело парадоксальные следствия. СССР стал единственной в мировой истории империей позитивного действия. Искусственно создаваемым национальным элитам предоставляли ресурсы, территорию, формировали на основе диалектов новые языки, отсутствовавшую письменность, воспитывали интеллигенцию, всячески поощряли развитие “национальных культур”. Был запущен весь маховик социально-культурных технологий по формированию национального самосознания и идентичности. <...> ...всем было понятно, что реальные механизмы и процедуры власти осуществляются КПСС...» (Тульчинский, 2011 [70]).

Народы без территории не входили в эту иерархию, не имели никакого статуса и ресурсов для развития своих языков (евреи, ассирийцы, цыгане и др.). При ужесточении национальной политики в конце 1930-х гг. они полностью лишились прав и возможностей развития национальной культуры и языка в системе образования. Примечательно, что российская перепись 1989 г., перечисляя народы без своих национально-государственных образований в РФ, выделяет цыган отдельной графой «Национальные группы народов, в основной своей части проживающие за пределами РФ и не имеющие там своей государственности» (Национальный состав населения СССР, 1991 [40]).

Если до 1950-х гг. русский язык был одним из главных учебных предметов национальной школы, то с 1950–1960-х гг., при идеологическом руководстве Н.С. Хрущева, происходит переход национальной школы на русский язык обучения. При этом к идее развития русского языка как основного средства межнационального общения добавляется представление о дороговизне обеспечения обучения на родных языках в ситуации перехода ко всеобщему 8-летнему и далее 10-летнему образованию (Бацын, Кузьмин, 1995, с. 15 [5]). С 1960-х до 1980-х гг. использование родных языков в образовании сильно сократилось. У большинства народов родной язык стал одним из пред-

С 1960-х до 1980-х гг. использование родных языков в образовании сильно сократилось. У большинства народов родной язык стал одним из предметов обучения, у некоторых в качестве языка обучения сохранил свои позиции только в нескольких классах начальной школы.

метов обучения, у некоторых в качестве языка обучения сохранил свои позиции только в нескольких классах начальной школы. К 1987/88 учебному году родной язык как средство обучения в средней и старшей школе смогли сохранить только народы нескольких союзных и автономных республик: армяне, грузины, казахи, татары, башкиры, якуты, тувинцы (Бацын, Кузьмин, 1995, с. 29 [5]). С.В. Никитин пишет: «К середине 1980-х гг. от национальной школы осталось в основном лишь название. Так стали называться школы, в учебном процессе которых в каком-либо объеме использовался родной (нерусский) язык. В большинстве из них родной язык сохранился лишь в качестве учебного предмета. Из учебных программ школ было почти полностью устранено все, что относилось к национальной культуре, литературе, истории» (Никитин, 1995, с. 70 [41]).

Образование цыган в 1938–1991 гг.

В результате поворота национальной политики все национальные культурные и образовательные программы были ликвидированы, национально-культурные автономии прекратили свое существование, образовательная программа для цыган и преподавание цыганского языка прерваны. Цыганская письменность стала одной из ликвидированных в 1938 г. (Алпатов, 1997, с. 81–94 [4]; Бацын, Кузьмин, 1995, с. 12–13 [5]). В 1938 г. цыганские школы и классы были расформированы и объединены с русскоязычными, откуда большая часть цыганских учеников в дальнейшем была вытеснена. Большая часть цыган, сохранявших мобильный уклад, оказалась не затронутой образованием в этот краткий период.

¹² Конечно, существует и более адаптированный и интегрированный в окружение слой цыган, представители которого получают современные профессии. Но он слишком узок, и развивающаяся в последние 20 лет резкая дифференциация доходов в среде цыган представляет собой дополнительный фактор, осложняющий полноценную социально-экономическую интеграцию и адаптацию большей части цыганского населения.

5 октября 1956 г. был издан Указ Президиума Верховного Совета СССР «О приобщении к труду цыган, занимающихся бродяжничеством» (известный среди цыган как «Указ об оседлости»), а 20 октября 1956 г. принято постановление Совета министров РСФСР с тем же названием (Хронологическое собрание законов..., 1959, с. 616–617 [78]). Советы министров союзных республик были обязаны принять меры к расселению цыган на постоянное место жительства, к их трудоустройству и культурно-бытовому обслуживанию. Переход цыган к постоянной оседлости сопровождался установлением контроля со стороны местных администраций в том, что касалось любых передвижений цыганских семей (что продолжалось около десяти лет). Кроме того, был установлен строгий контроль за посещаемостью детьми школ (ПМСЦ [50]).

В результате этого средний уровень образования цыганских детей вырос, хотя в основном в пределах начальной школы, реже – до V–VI класса. Такая ситуация с образованием наблюдается и сейчас среди достаточно широких слоев цыганского населения, следующих традиционной культурной модели (см., например: ВРПН, 2002 [10]; Смирнова-Сеславинская, Цветков, 2011а, с. 43 [65]; Торохов, Тороде, Чашихина, 2003, с. 31, 35–36 [69]); при этом социологические данные показывают, что около 80 % цыганских детей после 11 лет не посещают школу (Там же). Таким образом, после привлечения детей в школы, в 1960–1980-е гг. у основной массы цыган сложилась модель получения образования, соотносимая с моделью, характерной для крестьянских семей доиндустриальной дореволюционной России, где дети в основном учились грамоте, а 90 % из них после 12 лет школу не посещали (Земские подворные переписи 1880–1913, 1926 [25])¹².

Сложение и воспроизводство этой модели обусловлено, с одной стороны, сохранением в общих чертах традиционной модели социально-экономического встраивания в окружение и трансляции культуры (Смирнова-Сеславинская,

Цветков, 2011а, с. 49–51 [65]), а с другой – неадаптированностью российской школы к потребностям цыганских учащихся, и в частности в том, что касается их языка и устной языковой модели (подробнее см.: Там же, с. 51–74 [65]). В условиях отсутствия адаптивных языковых методик и программ обучения и подготовленных к работе с цыганскими детьми педагогических кадров образовательные проблемы цыганских детей нередко рассматриваются учителями и администрацией школ как медицинские, что в подавляющем большинстве случаев не имеет никакого основания.

В 1970-е гг. была предпринята попытка распространить на цыган опыт «социализации», использованный по отношению к коренным малочисленным народам Севера (КМНС): дети ряда цыганских общин были «добровольно-принудительным» методом оформлены в интернаты, что встретило массовое сопротивление родителей (сведения А.Л. Бугаевой, специалиста по образованию коренных малочисленных народов, в 1970-е гг. работавшей в Министерстве образования РФ начальником Отдела национальных школ и заместителем начальника Главного управления школ РФ). Такой подход к воспитанию детей КМНС с долговременным проживанием в интернатах в отрыве от традиционной среды привел к резко негативным последствиям: нарушению связи между поколениями, маргинализации народов без их полноценной интеграции (Бугаева, 2009, с. 116–119 [7]). Сейчас развивается тенденция использования антропологических подходов в моделях и программах образования КМНС.

*Издания на цыганских диалектах*¹³

С 1938 г. публикации на цыганских диалектах прекратились (исключением стали несколько музыкальных сборников цыганских песен); новые исследования затормозились почти на 30 лет. В 1960–1970-х гг. (с периода хрущевской «оттепели») выходит ряд статей о цыганском языке, наиболее заметные авторы которых – Т.В. Вентцель, Л. Мануш, Л.Н. Черенков. Единственным круп-

ным изданием до 1980–1990-х гг. стала монография Т.В. Вентцель по севернорусскому диалекту цыганского языка (Вентцель, 1964). В СССР до 1980-х гг. издания текстов на цыганском языке можно пересчитать по пальцам (Кантя, 1970; Ariste, 1973); в этот период они появляются в основном в зарубежных журналах (П. Аристэ, Л. Мануш, В.И. Санапов, Л.Н. Черенков).

В 1960–1980-е гг. у основной массы цыган сложилась модель получения образования, соотносимая с моделью, характерной для крестьянских семей доиндустриальной до-революционной России, где дети в основном учились грамоте, а 90 % из них после 12 лет школу не посещали.

Первым преодолением негласного запрета на цыганоязычные публикации в СССР стал сборник фольклора цыган-кэлдэрарей (Р.С. и П.С. Деметер, 1981 [14]). В середине 1980-х гг. Институт лингвистических исследований РАН публикует материалы по русско-цыганскому диалекту Ф.А. Еловой и А.Ю. Русакова, В.Г. Торопов депонирует в ИНИОН РАН материалы по диалекту крымских цыган. В 1990 г. выходит цыганский словарь (кэлдэрарский диалект) Р.С. и П.С. Деметеров [15]. Заметный рост публикаций начался после 1990–1991 гг., с отмены 6-й статьи Конституции СССР о руководящей роли коммунистической партии и с принятием Конституции 1993 г.

ТЕНДЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ ПОСЛЕ 1991 г.¹⁴

Общие тенденции

В тенденциях посттоталитарной образовательной политики рубежа 1980–1990-х гг. выделились три направления:

- «– постперестроечная советская государственная традиция;
- демократическое видение национальных проблем в контексте целостной образовательной политики России, рассчитанной на переход от тоталитаризма к гражданскому обществу;

¹³ Подробные библиографические ссылки на цитируемые издания этого раздела представлены в источниках: Сводный список [60]; Смирнова-Сеславинская, 2012 [64].

¹⁴ Автор выражает благодарность специалисту в области этнопедагогики проф. А.Л. Бугаевой за консультацию при подготовке этого раздела статьи.

– местные инициативы, исходящие зачастую из утилитарного понимания национально-культурных потребностей этноса и регионов и с выразительным вектором возврата к национальным традициям, стремлением прежде всего к этнизации школы» (Бацын, Кузьмин, 1995, с. 25 [5])¹⁵.

Развитие второй и третьей тенденции привело к внесению поправок в Конституцию РФ в 1993 г.

В развитии основных тенденций языковой политики, в частности в образовании, основополагающую роль играют следующие статьи Конституции.

Прежде всего, в результате преобразований в сторону симметричного федеративного устройства полномочия республик, краев, областей, городов федерального значения, автономных областей и автономных округов стали одинаковыми (ст. 5, п. 4, ст. 72).

Произошло освобождение публичной сферы и отмена цензуры (ст. 29, пп. 4, 5).

В соответствии с этим изменилась и языковая политика. Прочитируем дословно ряд статей, непосредственно касающихся этой сферы:

«Статья 26

П. 2. Каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества.

Статья 68

1. Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык.

2. Республики вправе устанавливать свои государственные языки. В органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик они употребляются наряду с государственным языком Российской Федерации.

3. Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития.

Статья 69

Российская Федерация гарантирует права коренных малочисленных народов в соответствии с общепризнанными

принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации» (Конституция 1993 [35]).

Закон об образовании, изданный в 1992 г., соответствует этим тенденциям. Государственная политика в области образования основывается на таких принципах, как

«– гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

– единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; <...>

– свобода и плюрализм в образовании» (ЗО 1992, ст. 2, пп. 1, 2, 5 [26]) и прочие гуманистические ценности.

В 1990-х гг. в рамках российской реформы образования и как ее важнейшая часть началось возрождение и развитие национальных образовательных систем. «Если в 1988 г. в российской школе функционировало 46 национальных языков, то в 1992 г. – 77, и обучение велось на 26 языках (Днепров, 2011а, с. 106 [16]). Но при этом в результате социальных процессов 1990-х гг., приведших к деградации государственных институтов и уходу государства из социальной сферы, образовательное пространство стало сегментизироваться, что проявилось, в частности, в тенденциях этнизации образования в национальных регионах.

Трансформации, которые начиная с 1992 г. претерпела федеральная политика в области образования, в целях его модернизации и сохранения единого образовательного пространства, выразились в изменениях Федерального закона «Об образовании» (ФЗО). В частности, были введены государственные

¹⁵ Авторы также отмечают, что в этот период вышло новое понимание национальной школы «как школы национальной не только по языку обучения, но и по соответствующему содержанию гуманитарного образования, по своим целям в отношении сохранения и трансляции своей культуры и воспроизводству определенного типа личности» (Бацын, Кузьмин, 1995, с. 25 [5]).

образовательные стандарты¹⁶, которые регламентируют и использование в образовании родных языков.

За 20 последних лет в социальной сфере, в том числе в сфере образования, произошли следующие значительные изменения.

1. К 2004 г. было сформулировано и законодательно закреплено положение о государственных стандартах РФ общего образования «первого поколения» (ФЗО 1992–2004 [75]). Они включали три компонента:

- федеральный – устанавливался Российской Федерацией (не менее 75 % от общего нормативного времени (ОНВ), отводимого на освоение образовательных программ общего образования);
- региональный (национально-региональный) – устанавливался субъектом РФ (не менее 10 % от ОНВ);
- компонент образовательного учреждения – самостоятельно устанавливался образовательным учреждением (не менее 10 % от ОНВ).

О.В. Чиндилова пишет о стандартах этого периода: «Реальная угроза развала единого образовательного пространства страны определила основное назначение стандартов того времени – сохранение единого базового ядра образования в российских школах (федерального компонента государственного стандарта общего образования) за счет введения инвариантного минимально допустимого (достаточного) уровня содержания и требований к подготовке выпускников» (Чиндилова, 2009, с. 3 [84]).

2. Федеральный закон № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от

1 декабря 2007 г. сформулировал стандарты второго поколения, состоящие теперь из двух компонентов: основного (федерального) и дополнительного. Дополнительный компонент, к которому относятся и языки обучения и изучения, определяется учредителями образовательного учреждения, которыми в государственных учреждениях образования являются органы федеральной, региональной или муниципальной власти, а в немногочисленных частных школах – негосударственные организации и физические лица. Статья 6 определяет: «Язык (языки), на котором ведутся обучение и воспитание в образовательном учреждении, определяется учредителем (учредителями) образовательного учреждения и (или) уставом образовательного учреждения» (ФЗ 2007, ст. 6 [72]).

3. Федеральный закон от 2012 г. уточняет, что полномочиями по финансовому обеспечению данных обязательств наделяются соответственно органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов (ФЗ 2012, ст. 5, п. 3 [74]).

4. Федеральный закон «Об образовании» № 273-ФЗ принят Государственной думой 21 декабря 2012 г. и вступает в силу с 1 сентября 2013 г. Статья 14 закона определяет право на обучение на родном языке и изучение родного языка в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Языки, используемые в обучении, определяются нормативными актами образовательного учреждения (т.е. уставами школ) (ФЗО 2012, ст. 14 [76]) (см. Приложение 2 к настоящей статье)¹⁷.

¹⁶ Стандартизация образования – глобальная тенденция, проявляющаяся во всех ведущих странах начиная с 1980–1990-х гг. Структура Российских государственных образовательных стандартов определяется Законом об образовании РФ. Они содержат нормы и требования, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса. Нормы использования родного языка (в качестве языка обучения или же предмета обучения) прописаны в примерных образовательных программах разных ступеней общего образования и в соответствующих базисных учебных планах (БУП).

¹⁷ Как показано в исследовании «министра-реформатора» 1990-х гг. Э.Д. Днепров, определенные тенденции российской образовательной политики имеют длительную традицию. Ср., например, пункты 3 и 4 (ФЗ 2012, ст. 5, п. 3 [74]) и (ФЗО 2012, ст. 14 [76]) с принципами школьного управления, установленными в ходе школьной реформы 1860-х гг.: «В школьном деле, как и в других областях жизни, самодержавие при проведении реформ постаралось сохранить максимум своего влияния. Точно так же как фиктивным было объявленное судебной реформой отделение судебной власти от административной, фиктивным было и провозглашенное школьными уставами отделение административной власти от школьного руководства: училищные советы, на которые Положение о начальных народных училищах 1864 г. возлагало задачу материального обеспечения народных школ и задачу руководства их учебной деятельностью, тем же положением были фактически поставлены в полную зависимость от местной администрации» (Днепров, 2011а, с. 126 [17]).

Использование родных языков в образовании: нормы и практика

В настоящее время использование родных языков в образовании регламентируется рядом документов, такими как Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», Закон РФ «О языках народов Российской Федерации» [23], Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), базисными учебными планами (БУП) – см. Приложение 1.

Законодательство гарантирует использование *любого родного языка* в образовании. При этом ряд родных языков функционируют и в качестве региональных *государственных* (Конституция 1993, ст. 68, п. 2 [35]), что позволяет им использоваться в публичной сфере соответствующих субъектов РФ. Самый высокий статус у русского языка, который является государственным языком на территории всей Российской Федерации и преимущественно используется во всех коммуникативных сферах. *При этом доступ к ресурсам для развития коммуникативной сферы на языке на деле является основным фактором, который обуславливает неравенство языков и в образовательной сфере.* Таким образом, реальная языковая политика в образовании в отношении конкретных языков продолжает определяться все теми же двумя одинаково значимыми факторами:

1) наличием у носителей языка национальной территории в статусе субъекта Федерации и доступом к ресурсам;

2) демографической и коммуникативной мощностью языка.

Поэтому реальные механизмы финансирования и наибольшие гарантии использования в образовании, после русского языка, имеют только региональные языки в статусе региональных государственных, такие как татарский, башкирский, чувашский, коми и др. Определенные гарантии есть у языков коренных малочисленных народов Севера, права которых оговорены отдельной статьей Конституции РФ «в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации» (Конституция 1993, ст. 69 [35]).

Некоторым диаспорам, национальные территории которых находятся за преде-

лами России, а также общинам мигрантов из автономных республик удается организовывать в крупных городах России классы или даже учебные заведения с этническим компонентом. Обычно они курируются соответствующими землячествами, в частности, грузинским, армянским, латышским и др.

Некоторая часть общества разделяет националистические взгляды на проблему поликультурного образования, в том числе на школьное двуязычие. Сторонники этих взглядов понимают политику укрепления позиций русского языка и защиты российской государственности в контексте подавления всего нерусского, вплоть до полного изгнания национальных языков из системы общего образования. Эта тенденция является проявлением реакции на распад СССР, ослабление позиций России и русского языка на постсоветском пространстве, а в последние годы – и как реакция на рост в центральные части России миграционного потока с Кавказа и из Средней Азии.

**ЦЫГАНСКИЙ ЯЗЫК
В ОБРАЗОВАНИИ ПОСЛЕ 1991 г.****Цыганский язык в общеобразовательных учреждениях**

Вопросы методической организации образования с использованием цыганского языка в общеобразовательных учреждениях решать непросто в силу ряда объективных и субъективных причин. Прежде всего, государственный образовательный стандарт предусматривает использование родного языка как предмета изучения или же как средства обучения. Второе было бы крайне желательно в течение нескольких лет обучения в начальной школе для тех детей, которые плохо знают русский язык (обычная ситуация в зонах компактных поселений). Но этого не позволяет почти полное отсутствие педагогических кадров со знанием цыганского языка и корпуса программ и пособий. В этой ситуации учащимся и учителям значительно помогло бы использование цыганского языка как *вспомогательного средства при обучении* (подробнее об этом см.: Смирнова-Сеславинская, Цветков, 2011б [66]). Цыганский язык используется в этом качестве в значительной части разработок сотрудников

Федерального института развития образования (ФИРО), пособиях сотрудников организации Антидискриминационный центр (АДЦ) «Мемориал», а также некоторыми учителями, составляющими «вспомогательные» цыганские азбуки и цыганско-русские словари для коммуникации и помощи в обучении детям. В то же время в ситуации формализации и даже бюрократизации российского образования в последние годы использование пособий (на цыганском языке или двуязычных) может рассматриваться как нарушение образовательного стандарта. Поэтому разработчики могут в первую очередь предлагать пособия и справочники для повышения квалификации и самостоятельной работы учителя, пособия для дополнительного и неформального обучения учащихся, а также для менее формализованного дошкольного обучения. По сведениям АДЦ «Мемориал» за 2009–2010 гг., руководства только 10–15 % школ с цыганскими учащимися согласились участвовать в проектах по совершенствованию обучения цыган. Хотя за последние несколько лет в результате взаимодействия общественных организаций с руководством школ в части из них наблюдаются положительные тенденции в организации обучения цыганских детей и некоторое улучшение качества их образования, все же этого недостаточно. Для кардинального улучшения ситуации требуются общие усилия цыганских общин, местных и школьных администраций, а также помощь государства в виде целевых проектов Минобрнауки.

Ныне существующие нормативные основы использования цыганского языка в общеобразовательных учреждениях сформулированы в «Ответе на обращения учителей и родителей...», составленном сотрудниками ФИРО М.В. Смирновой-Сеславинской и Х.Т. Загладиной (см. Приложение 1). В числе прочего закон определяет, что для введения программ с использованием цыганского языка должны быть сформированы группы учащихся с соответствующим родным языком (что обеспечивается за счет Федерации или

субъекта)¹⁸. Разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов относятся к компетенции образовательного учреждения; при этом языки обучения и воспитания определяются учредителем школы и закрепляются в уставе. В большинстве школ учредителями являются муниципальные власти и субъекты Федерации, при этом описанные в предыдущем разделе особенности *социального статуса языка и его носителей* создают сложности внедрения языковых программ для носителей цыганского языка.

С одной стороны, учителя школ имеют право выбора пособий из числа рекомендованных Минобрнауки и разработки собственных программ (ФЗО 2012, ст. 12, пп. 5–7, 9, 12 [76]). С другой стороны, в условиях бюрократизации школьного образования разработанные по инициативе самих учителей *вспомогательные* двуязычные пособия, предназначенные для *дополнительного* использования при освоении общеобразовательных программ, трудно легализовать. (Новые пособия, предлагаемые к использованию, должны проходить экспертизу в организациях и институтах Министерства образования и науки РФ, получать рекомендации органа управления образованием и соответствующий гриф департамента образования. Они должны печататься в типографиях, входящих в специальный список Минобрнауки.) Так, известен случай, когда разработанная учителями начальная азбука для цыган на родном языке, облегчающая условия их обучения грамоте, была запрещена руководством школы (по сведениям О.А. Абраменко). Но и имеющие гриф пособия и программы могут быть не приняты к использованию учебным заведением, если его учредители сочтут использование двуязычного подхода в обучении цыганских детей ненужным – ситуация довольно типичная для межкультурных отношений в образовании цыган.

Сокращение финансирования образования и придание коммерческих функций учреждениям социальной сферы (ФЗ 2010 [73]) не способствуют реше-

¹⁸ Формирование цыганоязычных групп учащихся в общеобразовательной школе (при получении основного и дополнительного образования) для языкового обучения возможно преимущественно в зонах компактных поселений, где высока локальная плотность цыганского населения. В крупных городах такие коллективы реально создавать как группы дополнительного образования при цыганских культурных и общественных организациях.

нию проблемы получения полноценного образования цыганскими детьми, в частности потому, что лишает цыганские семьи гарантий получения образования.

*Исследования цыганского языка*¹⁹

Отмена цензурных ограничений в 1990-е гг. стимулировала оживление исследований цыганского языка: в 1990–2000-е гг. заметен рост публикаций (тексты, словари, грамматики, научные статьи, несколько пособий). Защищены несколько цыгановедческих диссертаций. Авторы публикаций этого периода – О.А. Абраменко, Л. Мануш, А.Ю. Русаков, В.Г. Торопов, Г.Н. Цветков и М.В. Смирнова-Сеславинская, Л.Н. Черенков, В.В. Шаповал. В последние годы появился ряд новых фамилий: К.А. Кожанов, С.А. Оскольская, М.В. Ослон, Н.В. Перкова. Более 10 лет действует сайт «Лилорó» с публикациями исследований цыганского языка и источников (Liloro [89]), с 2010 г. – сайт цыгановедческих исследований (Научный сайт [39]).

Финансирование публикаций происходит из разных источников: за счет грантов зарубежных фондов, самих авторов, две публикации – за счет целевых средств московской мэрии и российской автономной некоммерческой организации. Исследования в большинстве случаев проводятся за счет авторов, за отдельными исключениями – за счет грантов, как, например, проведение полевых работ М. Ослона за счет гранта Фонда фундаментальных лингвистических исследований.

Разработки алфавитов и принципов орфографии для письменных форм цыганских диалектов

В связи с ростом количества публикаций на цыганском языке и с необходимостью создания пособий для начальной школы на родном языке назрела необходимость разработки общих принципов алфавита и подходов к орфографии для цыганских диалектов²⁰. Эта проблема вызвала оживленные дискуссии на Рабочем совещании по цыганскому языку, прошедшем 5 октября 2012 г. в Институте лингвистических исследований РАН, и дальнейшие обсуж-

дения в Интернете. В настоящей период проблемой алфавитов и орфографии занимаются О.А. Абраменко, К.А. Кожанов, М.В. Ослон, М.В. Смирнова-Сеславинская и Г.Н. Цветков, В.Г. Торопов. Предлагаются разные экспериментальные варианты алфавитов.

Государственные и общественные тенденции и инициативы в области образования цыган

В соответствии с усложнением общественной жизни в стране, ликвидацией монополии государства на функционирование публичной сферы, расширением прав общественных организаций в области культурной и образовательной деятельности стали развиваться различные тенденции и инициативы в сфере образования цыган. Наиболее заметные из них представлены ниже, в соответствии с субъектами деятельности в сфере образования.

Деятельность цыганских организаций и общин

Некоторые местные цыганские общественные организации РФ создают группы дополнительного обучения. Одна из первых групп языкового обучения цыган (правда, без методико-педагогического обеспечения) была образована в начале 1990-х гг. при организованном в 1987 г. детском вокально-хореографическом ансамбле «Гилори», которым руководил В.П. Деметер (ПМС [49]). В 1990-х гг. коллектив несколько лет существовал как класс в составе межнациональной школы № 1650, где в программу были включены занятия рисованием (преподаватель – Т.Р. Деметер), был приглашен учитель русского языка для обучения русской грамоте (для дошкольников и неграмотных). Л.Н. Черенков вел занятия по обучению письменности на цыганском языке, основам цыганской диалектологии (для всех желающих). К сожалению, из-за недостаточного внимания руководства школы № 1650 к проблемам межнациональных отношений через несколько лет цыганский класс перешел в Центр творчества детей и юношества «Сокол» (Там

¹⁹ Подробные библиографические ссылки на цитируемые издания этого раздела представлены в: Сводный список [60]; Смирнова-Сеславинская, 2012 [64]. Публикации по цыганскому языку, связанные с образовательными проектами, представлены в Приложении 2.

²⁰ Имеющиеся в настоящее время публикации на цыганском языке отражают различные взгляды разных авторов на эту проблему, нередко даже в пределах одного диалекта.

же). К 2000 г. коллектив представлял собой музыкальный ансамбль с группой обучения русской грамоте, а через некоторое время в нем сохранилось только обучение танцу и музыке для детей и подростков. В.П. Деметер явился организатором журнала «Шунэн Ромалэ» («Слушайте, цыгане»), несколько выпусков которого появились в 1997 – начале 2000-х гг. Журнал содержал раздел на цыганском языке с текстами, загадками, пословицами.

В 2003 г. цыганская организация Екатеринбург «Рома-Урал» осуществила проект по социологическому исследованию цыган Екатеринбурга и области, составной частью которого стало исследование положения в области образования цыган, содержащее данные о характере проблем в языковом обучении (Торохов, Тороде, Чашихина, 2003 [69]).

В 2004 г. Межрегиональная общественная организация «Союз цыганских общественных организаций» в рамках Международного цыганского фестиваля в Москве и при поддержке мэрии г. Москвы провела две конференции с международным участием: «Социокультурная специфика образования цыган в российской системе образования и подготовка научно-педагогических кадров» (Москва, 23 марта 2004 г.) и «Философско-культурологические проблемы современной ромологии» (Москва, 22 марта 2004 г.). В 2006 г. эта организация представила в Министерство регионального развития РФ план развития образования для цыган России; по ее инициативе и при поддержке ряда государственных структур с 2007 г. были возобновлены исследования и разработки в области образования цыган в системе Министерства образования – в ФИРО. В 2010 г. «Союз» оказал помощь специалистам ФИРО (см. далее) и Российскому центру исследований цыганской культуры²¹ в создании научного цыгановедческого сайта с электронной библиотекой современных исследований и источников (Научный сайт [39]). Часть страниц сайта посвящена образованию цыган и цыганскому языку.

Известны инициативы местных цыганских общин в организации «цыганских»

В связи с ростом количества публикаций на цыганском языке и с необходимостью создания пособий для начальной школы на родном языке назрела необходимость разработки общих принципов алфавита и подходов к орфографии для цыганских диалектов.

начальных школ на территории локальных поселений там, где имевшиеся школы находились на большом удалении от поселка. Эти инициативы, как правило, возглавляют уважаемые люди общины, нередко это бизнесмены, делающие пожертвования на устройство школы. Так были, например, организованы школы в поселениях цыган-кэлдэрэрей в пос. Чудово Новгородской области (Подходы 2011 [51]; ПМСЦ [50]), в пос. Плеханово Тульской области (Ковач, Ослон, 2012 [34]). Некоторые другие такие классы созданы с помощью цыганских общественных организаций, например, в Самарской и Ростовской областях (Бугай, 2012, с. 219 [8]). Есть пример создания факультативных классов с этнокультурным компонентом (изучение цыганского языка и культуры) в некоторых школах и культурных центрах Волгоградской области, которые курирует межрегиональная общественная организация по Южному федеральному округу «Ассоциация цыган» (Волгоград) (Там же, с. 221–222, 226 [8]). Финансирование факультатива обеспечивается за счет средств руководителя организации («Цыганский президент» 2002 [83]).

Деятельность АДЦ «Мемориал»

Регулярные проекты по образованию цыган с 2000-х гг. в Санкт-Петербурге осуществляет АДЦ «Мемориал»²². Это, в частности, проведение этносоциологического исследования поселений цыган-кэлдэрэрей, включая исследование проблем образования детей из компактных поселений (Абраменко, 2009 [1]). В числе проектов, основными координаторами которых являются О. Абраменко и С. Кулаева, – проведение семинаров по обмену опытом учителей, обучающихся цыган в школах, оказание им методической помощи, консультации психолога,

²¹ Основу коллектива этого центра составили разработчики цыгановедческой проблематики в ФИРО.

²² С 2007 г. АДЦ «Мемориал» продолжил цыгановедческие проекты, которые ранее (с 2001 по 2007 г.) развивались как отдельное направление в Санкт-Петербургской общественной организации (СПОО) «Мемориал».

помощь в получении международных стипендий для цыганских студентов. Центр издал несколько пособий, в том числе языковых, которые могут использоваться как вспомогательные пособия в школе, а также при получении дополнительного и неформального образования, несколько книжек для дополнительного чтения на цыганском языке (Приложение 3). На сайте организации можно увидеть электронные версии пособий, публикации по проблемам образования цыган (АДЦ [3]). Проекты центра финансируются из благотворительных зарубежных фондов.

Инициатива сотрудников системы образования

Время от времени инициаторами совершенствования программ образования цыган (начального, иногда – дошкольного или дополнительного) становятся учителя (Ханова, 2013 [77]; Шкуренко, 2009 [85]; Яковлева, 2012 [86]). При отсутствии у цыганских детей подготовки к школе учителя, как правило, совмещают приемы дошкольного развивающего обучения и обучения грамоте. В некоторых случаях, когда в школе обучаются много цыганских детей, учителя сами изучают цыганский язык (Конюхова, 2012 [36]). Отмечены редкие случаи создания учителями, при помощи старших школьников и родителей, пособий на цыганском языке – азбуки с несложными текстами, словаря (Шкуренко, 2009 [85]; Яковлева, 2012 [86]). К сожалению, как отмечалось выше, далеко не всегда администрации школ поддерживают эти инициативы.

Инициатива местных администраций

В качестве редких социальных проектов, инициируемых руководством субъектов РФ, можно назвать исследования народов Прикамья, и в том числе местного цыганского населения, осуществленные при поддержке администрации Пермского края. Группа исследователей под руководством социального антро-

полога А.В.Черных (Институт истории и археологии Уральского отделения РАН, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет) находится в постоянном контакте с местными цыганскими общинами, реализует проекты в области образования цыган (по информации А.В. Черных).

Исследования и разработки в системе Министерства образования и науки РФ

Как было упомянуто выше, с 2007 г. в ФИРО была возобновлена на государственном уровне разработка проблематики образования цыган, в чем большую роль сыграла инициатива межрегионального «Союза цыганских общественных организаций». В основе группы исследователей – Г.Н.Цветков и М.В.Смирнова-Сеславинская, привлеченные участники: методист, разработчик инновационного метода структурирования информационного поля языка Т.Ю.Березовская, консультанты и редакторы – специалист по образованию и социализации малых народов России А.Л.Бугаева, историк и социологист А.А.Бурыкин.

К 2011 г. авторы опубликовали «Концепцию образовательных программ этнокультурной составляющей и моделей образования для общеобразовательных учреждений с учащимися – этническими цыганами», разработанную на основе анализа особенностей культурной модели цыган и культурной и языковой специфики цыган в образовании (см. Приложение 3). Разработка указанной «Концепции», в которой сформулированы принципы «встраивания» традиционных слоев цыганского населения в систему образования, представляет собой важнейшую часть процесса «легализации» цыганского языка в современной системе образования, в рамках российского законодательства и ФГОС. В рамках этого же процесса легализации использования дополнительных двуязычных пособий при освоении цыганскими детьми общеобразовательных программ на русском языке введено понятие *вспомогательного языка* как отдельного учебно-педагогического статуса в системе образования, что актуально и для других младописьменных и устных языков (Смирнова-Сеславинская, Цветков, 2011а [66]).

Разработчиками введено понятие *вспомогательного языка* как отдельного учебно-педагогического статуса в системе образования, что актуально для цыганского и других младописьменных и устных языков.

Авторы издали сборник материалов для учителей школ «Межкультурная русско-цыганская коммуникация», в составе которого – грамматика цыганского языка (на основе диалекта лова́рей), двуязычные школьные словари и школьные диалоги (русский язык, ловарский и кэдэрарский диалекты), культурологический словарь и другие пособия. Готовится к печати экспериментальный «Цыганско-русский словарь лингвистической терминологии» (список опубликованных работ см. в Приложении 3). Составлен сборник двуязычных текстов для дополнительного чтения (русский язык, русско-цыганский и ловарский диалекты), вариант сводного алфавита цыганского языка. Специальные страницы научного цыгановедческого сайта посвящены образованию цыган и цыганскому языку (Научный сайт [39]).

Это единственные исследования и разработки в сфере образования цыган, проведенные за счет средств бюджета.

Есть отдельные проекты государственных научных организаций, посвященные исследованию положения с образованием цыган, правда, не имеющие лингвистической направленности. Это, в частности, социологическое исследование образования цыган г. Томска, проведенное в рамках проекта Томского госуниверситета «Диалог. Комплекс мероприятий, способствующих интеграции томских цыган в местное сообщество» (Проект «Диалог», 2002–2003 [53]). Сюда же можно отнести и вышеупомянутые проекты А.В. Черных из Перми, осуществляемые им с коллегами из Института истории и археологии Уральского отделения РАН и Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Отношение представителей государственных институций к проблеме языкового образования цыган

Среди сотрудников государственной системы образования, региональных и местных органов власти, которые являются учредителями большинства общеобразовательных школ, представлены сторонники различных политических направлений и взглядов на национальный компонент в образовании. Их позиции оказывают влияние на трактовку ими законодательства и на при-

В условиях неразвитости институтов гражданского общества передача части полномочий в сфере реализации языковой образовательной политики на местный уровень (субъекта Федерации, местной администрации и образовательного учреждения) не препятствует, а нередко даже способствует дискриминации носителей цыганского языка в образовании.

нятие ими решений в соответствующих ситуациях, на уровне их должностных полномочий. Так, разноречивость трактовки правоприменения норм, гарантирующих использование родного языка в образовании, в отношении цыган проявлялась в течение 1990–2000-х гг. Она проявляется и сейчас на уровне конкретных решений сотрудников разных звеньев системы образования, руководства общеобразовательных учреждений. Эта ситуация обусловлена *отсутствием работающих механизмов реализации указанных норм закона для народов, не имеющих собственных национально-территориальных образований, не представляющих национальное большинство в субъекте РФ и, соответственно, не имеющих доступа к ресурсам.* В условиях неразвитости институтов гражданского общества передача части полномочий в сфере реализации языковой образовательной политики на местный уровень (субъекта Федерации, местной администрации и образовательного учреждения) не препятствует, а нередко даже способствует дискриминации носителей цыганского языка в образовании.

Комплексный план мероприятий по социально-экономическому и этнокультурному развитию российских цыган

К 2012–2013 гг. в результате ухудшающегося социального положения цыган и развития негативных тенденций в этнической среде и в ответ на регулярные обращения цыганских общественных организаций руководство РФ обратило внимание на проблему социокультурного развития этого народа. Разработан «Комплексный план мероприятий по социально-экономическому и этнокультурному развитию российских цыган», который был утвержден за подписью Д.А. Козака 31 января 2013 г.

на заседании Межведомственной рабочей группы по вопросам межнациональных отношений при Президенте РФ. Как заявил источник в правительстве, комментируя эту новость для Интернет-издания РБК, это единственная в России «комплексная программа этнической направленности. <...> По другим этносам такой нет. Цыгане – особенная, брошенная на произвол судьбы и нуждающаяся в заботе государства народность» (РБК. 20.02.2013 [54]).

В принятии вышеуказанного плана, вопрос о котором поднимался общественными цыганскими организациями в течение всех 2000-х гг., большую роль сыграла Федеральная национально-культурная автономия цыган. ФНКА заявлена как соисполнитель ряда межведомственных проектов «Комплексного плана», предусматривающих оказание различных видов помощи и поддержки цыганам, таких как: паспортизация цыганского населения, легализация жилья, обучение управлению малым предприятием, предоставление кредитов для развития бизнеса, медицинская помощь, социологические исследования и пр.

В то же время под проекты, реализация которых предусмотрена за счет субъектов Федерации, пока не выделены конкретные средства. Политолог Р. Туровский так комментирует проблемы реализации плана: «...проблема состоит в том, что у цыган нет территорий компактного проживания, помощь невозможно привязать к регионам и обеспечить софинансирование со стороны органов региональной власти» (Цыган интегрируют 2012 [82]).

Потребностям этносоциокультурного развития цыган в рамках системы образования в этом плане посвящен только один небольшой проект Министерства образования и науки РФ, который, разумеется, не может рассматриваться как достаточный. Это хорошо понимают и специалисты по этнокультурным аспектам образования в Минобразования. В частности, представитель министерства в ходе обсуждения данной проблемы с автором данной статьи и ее коллегами, состоявшегося 20 февраля 2013 г., высказался о необходимости долговременной разработки языковых программ для цыганских учащихся через госзадания Минобразования, т.е. в рам-

ках регулярного бюджетного финансирования. Таким образом, в значительной степени роль «Комплексного плана» состоит в публичной демонстрации внимания государства к потребностям этносоциокультурного развития цыганского населения, «лоббировании» его интересов, что сделано впервые после 1930-х гг.

Конечно, возникают вопросы о механизмах реализации «Комплексного плана». Важно и то, как будет проводиться политика интеграции цыган и их этносоциокультурного развития после его окончания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на кажущуюся противоречивость государственной языковой образовательной политики России в разные периоды ее истории, прослеживается преемственность различных ее этапов, связанная с общими тенденциями во внутренней национальной политике. Так, сильные унитаристские тенденции, сформулированные при самодержавии и доминировавшие на протяжении XIX и почти всего XX в., в узловые периоды истории ослабевали, и происходило движение в сторону федерализма, очередной виток чего мы наблюдали последние 20 лет. Именно в эти периоды развивались национальные традиции общеобразовательной школы в регионах, были заложены основы национальной школы в СССР как части российской общеобразовательной школы. Хочется верить, что сегодняшний этап развития национальных отношений, удержав их как от центробежных, так и от центростремительных тенденций, переведет в новое качество и национальные отношения в сфере образования, сделав их постоянной составляющей общероссийского образования.

Произошедшие за последние два десятилетия перемены в сторону демократизации публичной сферы привели к оживлению исследований и разработок в области языка и образования цыган. При этом развивающаяся инициатива участников образовательного и научного процесса стабильно опережала изменения, происходящие в отношении к этой проблеме и со стороны макрообщества, и со стороны части управленцев. В этом смысле озвученный правительством «Комплексный план» – явный

шаг в сторону согласования интересов различных частей полинационального общества.

Подытоживая тенденции использования родного языка в образовании цыган за последние 20 лет, можно сказать следующее. Учитывая необходимость повышения качества образования детей, цыганский язык в программах общеобразовательной школы может и должен играть роль *языка обучения* на начальном этапе получения образования или же как *вспомогательного средства обучения* (Смирнова-Сеславинская, Цветков, 2011а [66]). Последнее очень актуально при фактическом отсутствии корпуса учителей – носителей цыганского языка и подразумевает использование соответствующих двуязычных пособий. В то же время легальное использование дополнительных пособий, облегчающих коммуникацию учителя с ребенком при обучении по программам общего образования, затруднено в условиях формализации российского образования в последние годы.

Что касается изучения цыганского языка как *предмета* в рамках общеобразовательной школы, – это требует разработки программ в рамках ФГОС с учетом многодиалектности цыганского языка в России. При этом многие цыганские семьи, осознающие важность образования для своих детей, заинтересованы прежде всего в повышении качества владения детьми *русским языком* как основным средством получения качественного образования (Бугай, 2012, с. 224 [8]; ПМСЦ [50]), что в некоторых школах вызывает увеличение количества учебных часов именно для этого предмета.

Учитывая сказанное, внедрение появляющихся двуязычных и цыганоязычных пособий, где бы они ни разрабатывались, легче происходит в сфере дополнительного образования, проектной деятельности и иных *неформализованных* инициатив.

В развитии родного языка, двуязычного образования и социокультурной сферы должна повышаться роль цыганских общин и общественных организаций как наиболее заинтересованных участников этого процесса. Однако важнейшее условие в развитии школьного (*т.е. институционального*) образования цыганских детей – внимание к этой про-

Произшедшие за последние два десятилетия перемены в сторону демократизации публичной сферы привели к оживлению исследований и разработок в области языка и образования цыган. При этом развивающаяся инициатива участников образовательного и научного процесса стабильно опережала изменения, происходящие в отношении к этой проблеме со стороны макрообщества и управленцев.

блеме местных администраций и управлений образованием, руководства школ, что в условиях единства образовательного пространства в значительной степени определяется позицией Министерства образования и науки РФ как основного органа планирования и проведения государственной образовательной политики. В центре этой политики должен стоять ребенок, для которого методически полноценно обеспеченное двуязычие должно стать *преимуществом*, предоставляя импульс развития в двух культурных и языковых системах.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Абраменко О. Проблема доступа к образованию детей – жителей компактных цыганских поселений: Доклад, сделанный на Научно-практическом семинаре для преподавателей общеобразовательных учреждений с учащимися – этническими цыганами. Москва. 07.04.2009. ПРЕЗЕНТАЦИЯ. [Электронный ресурс]. URL: http://kulturom.ru/publicatios_of_education.html (дата обращения: 03.04.2012).
2. Абраменко О., Кулаева С. История и культура цыган: Пособие для дополнительных занятий с цыганскими учениками. СПб.: Б.и., 2004. 96 с.
3. АДЦ – Сайт Антидискриминационного центра «Мемориал». [Электронный ресурс]. URL: <http://adcmemorial.org> (дата обращения: 03.04.2012).
4. Алпатов В.М. 150 языков и политика: 1917–1997. М.: ИВ РАН, 1997.
5. Бацын В.К., Кузьмин М.Н. Национальные проблемы образования в Российской Федерации // Школа и мир культуры этносов. Вып. 2. М.: ИНПО, 1995. С. 5–30.
6. Белодед А.Ю. Статус территориальных автономий в Российской Империи // Евразийский юридический жур-

- нал. Eurasian Law Journal. Московская государственная юридическая академия. 2009. № 2. [Электронный ресурс]. URL: http://www.eurasialaw.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=3890:2013-02-05-05-37-05&catid=184:2010-12-13-11-50-40 (дата обращения: 03.04.2012).
7. Бугаева А.Л. Традиционная педагогическая культура коренных малочисленных народов Севера: Монография. М.: ООО «Издательский дом КлиВест», 2009. 144 с.
8. Бугай Н.Ф. Цыгане России: общество, адаптация, консенсус (1900–2010). М.: Кучково поле, 2012. 352 с.
9. Вентцель Т.В. Лыльвари пиро романы чиб. Ваш набутлылварэнгири школа. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1936.
10. ВРПН 2002 – Всероссийская перепись населения 2002 г. Т. 04. Образование. Население отдельных национальностей по уровню образования по субъектам РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.perepis2002.ru> (дата обращения: 03.04.2012).
11. Всесоюзная школьная перепись 15 декабря 1927 года / СССР. Государственная плановая комиссия. Экономико-статистический сектор. Т. I–II. М.: Гос. план.-хоз. изд-во, 1930.
12. Григорьев 1851 – Формы и словарь цыганского языка / Составил московский мещанин Михаил Григорьев, живущий в Москве в Пресненской части 5-го квартала в доме под № 512-м (г-жи Барнашвейлевой). 1851. Архив Института востоковедения (СПб.).
13. Деметер Н., Бессонов Н., Кутенков В. История цыган – новый взгляд. Воронеж: ИПФ Воронеж, 2000. 336 с.
14. Деметер Р.С., Деметер П.С. Образцы фольклора цыган-кэлдэрарей. М.: Наука, 1981. 264 с.
15. Деметер Р.С., Деметер П.С. Цыганско-русский и русско-цыганский словарь (кэлдэрарский диалект). М.: Русский язык, 1990. 336 с.
16. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011а. 456 с.
17. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века: В 2 т. Т. 1: Политическая история российского образования. М.: Мариос, 2011б. 648 с.
18. Добровольский В.Н. Киселевские цыганы. Вып. I: Цыганские тексты. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1908.
19. Дударова Н.А. Амари Буты (букварё). М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1932. 72 с.
20. Дякин В.С. Национальный вопрос во внутренней политике царизма (XIX – начало XX вв.). СПб.: ЛИСС, 1998а. 1000 с.
21. Дякин В.С. Национальный вопрос во внутренней политике царизма XIX – начала XX вв. (к постановке проблемы) // Дякин В.С. Национальный вопрос во внутренней политике царизма (XIX – начало XX вв.). СПб.: ЛИСС, 1998б. С. 13–62.
22. Журнал междуведомственного совещания по вопросу о постановке школьного образования в местностях с инородческим и инославным населением // РГИА. Ф. 1022. Оп. 1. Д. 28. Л. 1–187.
23. Закон РФ «О языках народов Российской Федерации» от 25.10.1991 г. (в ред. Федеральных законов от 24.07.1998 № 126-ФЗ, от 11.12.2002 № 165-ФЗ).
24. Зеленин Д.К. Н.И. Ильминский и просвещение инородцев (к 10-летию со дня смерти 27.XII.1901 г.) // Русская школа (СПб.). 1902. № 2. С. 175–194.
25. Земские подворные переписи 1880–1913: Поуездные итоги / Сост. Свавицкая З.М., Свавицкий Н.А. М.: ЦСУ СССР, 1926. 404 с.
26. ЗО 1992 – Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html (дата обращения: 03.04.2012).
27. Ильминский Н.И. Из переписки по поводу применения русского алфавита к инородческим языкам. Казань: Типография Университета, 1885. 47 с.
28. Ильминский Н.И. О системе просвещения инородцев и о Казанской крещенотатарской школе / Предисловие и дополнения А.А. Воскресенского. Казань: П.В. Щетинкин, 1913. XXXVIII, 135 с.
29. Ильминский Н.И. Самоучитель русской грамоты для киргизов. Казань: Университетская типография, 1861. 129 с.
30. Истомин П. (Патканов). Цыганский язык. Грамматика и руководство к практическому изучению речи современных русских цыган. М.: Типолиитография «Русского Товарищества печатного и издательского дела», 1900.

31. История Советской Конституции: Сборник документов 1917–1957 / Отв. ред. Гайдуков Д.А., Коток В.Ф., Ронин С.Л. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 551 с.
32. Калинин В., Подлипский А. Из России в СССР // Калинин В. Загадка балтийских цыган. Минск: Логвинов, 2005. С. 35–80.
33. Кеппен П. Цыганы // Хронологический указатель материалов для истории инородцев Европейской России. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1861. С. 480–487.
34. Ковач Е., Ослон М. Маленькая Индия под Тулой // Молодой коммунар. 15.06.2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://mk.tula.ru/articles/a/16962/index.php?month=05&year=2012> (дата обращения: 03.04.2012).
35. Конституция 1993 – Конституция РФ. Принята 12.12.1993. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/popular/cons/1_3.html#p382 (дата обращения: 03.04.2012).
36. Колюхова К. Табор школе не помеха // Московский Комсомолец. 19.09.2012. № 26045. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mk.ru/social/article/2012/09/18/750087-tabor-shkole-ne-pomeha.html> (дата обращения: 03.04.2012).
37. Махотина И.Ю. Диалект русских цыган в источнике 1827 года. (Готовится к печати. Рукопись находится в архивах И.Ю. Махотиной, М.В. Сеславинской и Г.Н. Цветкова.)
38. Мирзагитов Р.Х. Татарское лингвистическое образование: истоки и перспективы развития // Филология и культура. Philology and culture. 2012. № 3 (29). С. 65–69.
39. Научный сайт – Научный сайт «Российский центр исследований цыганской культуры». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kulturom.ru> (дата обращения: 03.04.2012).
40. Национальный состав населения СССР: По данным Всесоюзной переписи населения 1989 г. / Гос. ком. СССР по статистике, Информационно-издательский центр. М.: Финансы и статистика, 1991. 160 с.
41. Никитин С.В. Проблемы образования в программных документах современных национальных движений // Школа и мир культуры этносов. Вып. 2. М.: Б.и., 1995. С. 65–85.
42. Об изменении правил о начальных училищах для восточных и юго-восточных народов // РГИА. Ф. 1276. Оп. 4. Д. 662.
43. Общий свод по Империи результатов разработки данных Первой Всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года / Под ред. Н.А. Тройницкого. Т. I. СПб.: Паровая Типо-Литография Н.Л. Ныркина, 1905. XXII, 268 с. // Демоскоп. Сайт Института демографии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. URL: http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_age_97.php (дата обращения: 03.04.2012).
44. Общий свод по Империи результатов разработки данных Первой Всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года / Под ред. Н.А. Тройницкого. Т. II. СПб.: Паровая Типо-Литография Н.Л. Ныркина, 1905. LIX, 417 с.
45. Опыты 1883 – Опыты переложения христианских вероучительных книг на татарский и др. инородческие языки в начале текущего столетия / Сост. и автор предисловия Н. Ильминский. Казань: Типография Университета, 1883 (обл. 1885). 356 с.
46. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг. М.: Педагогика, 1980.
47. Панково Н.А. Букварё. Ваш налылварэ манушэнгэ. М.: Б.и., 1934. 56 с.
48. Патканов К.П. Цыганы. Несколько слов о наречиях закавказских цыган Боша и Карачи. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1887. 146 с.
49. ПМС – Полевые материалы М.В. Сеславинской. (Личный архив автора).
50. ПМСЦ – Полевые материалы М.В. Сеславинской и Г.Н. Цветкова. Находятся в личном архиве авторов.
51. Подходы 2011 – Подходы разные – цель одна // АДЦ «Мемориал». 15.08.2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://adcmemorial.org/www/2477.html#more-2477> (дата обращения: 03.04.2012).
52. Представление МВД в Комитет министров 3.5.1875 г. «По предложениям Оренбургского генерал-губернатора о преобразовании магометанских духовных учреждений» // РГИА. Ф. 821. Оп. 8. Д. 616. Л. 35.
53. Проект «Диалог. Комплекс мероприятий, способствующих интеграции томских цыган в местное сообщество», грант Института «Открытое общество» СНГ210,

- сентябрь 2002 г. – август 2003 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.indem.ru/ceprs/Minorities/Tom/Tom12.htm>, http://www.soros.karelia.ru/projects/public03_01.html (дата обращения: 03.04.2012).
54. РБК. 20.02.2013 – Российские власти собираются улучшить имидж цыган // РБК. 20.02.2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://top.rbc.ru/society/20/02/2013/846002.shtml> (дата обращения: 03.04.2012).
55. Романо каталого (Список изданий на цыганском языке 1928–38 гг., хранящихся в Российской государственной библиотеке). [Электронный ресурс]. URL: http://www.liloro.ru/library/romano_catalogo.htm (дата обращения: 03.04.2012).
56. Ром-Лебедев И.И. От цыганского хора к театру «Ромэн»: Записки московского цыгана. М.: Искусство, 1990. 271 с.
57. Русаков А., Калинин В. Литература на цыганском языке в СССР: 1920–1930-е годы (Приложение 3) // Абраменко О. Очерки языка и культуры цыган Северо-Запада России (руска и лотфитка рома). СПб.: Анима, 2006. С. 266–287.
58. РЦХИДНИ – Российский центр хранения и изучения документов новейшей истории (в настоящее время Российский государственный архив социальной и политической истории). Ф. 17. Оп. 114. Д. 837. Л. 99–111.
59. Сборник декретов и постановлений рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. Вып. 1 (с 28 октября 1917 г. по 7 ноября 1918 г.). М.: Б.и., 1920.
60. Сводный список – Сводный список публикаций российских авторов по цыганскому языку (с 1929 по 2010 г.) // Научный сайт «Российский центр исследований цыганской культуры». [Электронный ресурс]. URL: <http://kulturom.ru/archives.html#bibliografii> (дата обращения: 03.04.2012).
61. Сергиевский М.В. Цыганский язык. Краткое руководство по грамматике и правописанию. М.: Центриздат, 1931. 84 с.
62. Сергиевский М.В., Баранников А.П. Цыганско-русский словарь. Около 10 000 слов с приложением грамматики цыганского языка / Под ред. Н.А. Панкова. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1938. 191 с.
63. Сковородкина И.З., Артеменко О.И., Подшивалова Н.В. Образование на Севере: история, теория, практика: Учеб. пособ. / Под ред. М.Н. Кузьмина. М.: ИНПО, 2004. 200 с.
64. Смирнова-Сеславинская М.В. Текстовые источники изучения языка и культуры цыган России – краткий обзор публикаций // Журнал социологии и социальной антропологии. 2012. № 4. С. 188–200.
65. Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Антропология социокультурного развития цыганского населения России. М.: ФГАУ ФИРО, 2011а. 128 с.
66. Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Учебно-педагогический статус языка. Вспомогательный язык // Антропология социокультурного развития цыганского населения России. М.: ФГАУ ФИРО, 2011б. С. 104–108.
67. Справка о мектебе и медресе и правительственных в отношении их мероприятиях. Составлена по делам ДДД // РГИА. Ф. 821. Оп. 8. Д. 616. Л. 264–307.
68. Торопов В.Г. История изучения цыганского языка в России // Цыгане: Сб. статей. М.: Координационно-методический центр «Народы и культуры» ИЭА РАН, 1999. С. 16–26.
69. Торохов А., Тороде Н., Чашихина О. Доклад круглого стола «Положение рома в Уральском регионе России». Екатеринбург, 28–29 июля 2003. 45 с. (в архиве авторов – оттиски докладов предоставлялись участникам семинара, организованного Европейским центром защиты прав цыган (Будапешт) для представителей цыганских общественных организаций; Санкт-Петербург, июнь 2004 г.).
70. Тульчинский Г.Л. О российском федерализме // Документы экспертной группы. Стратегия – 2020: Официальный сайт экспертных групп по обновлению «Стратегии – 2020». [Электронный ресурс]. URL: http://strategy2020.rian.ru/g12_docs/20110530/366074250.html, [2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720594/6.doc](http://strategy2020.rian.ru/data/2011/07/15/1214720594/6.doc) (дата обращения: 03.04.2012).
71. Установочный документ ЮНЕСКО «Образование в многоязычном мире» (октябрь 2002). 17 с. // Сайт «Организация Объединенных Наций». [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf (дата обращения: 03.04.2012).
72. ФЗ 2007 – Федеральный закон Российской Федерации 01.12.2007. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдель-

ные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта», вступивший в силу 5 декабря 2007 г. // RG.RU – Российская газета. 05.12.2007. Федеральный выпуск № 4535. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2007/12/05/obrazovanie-stansart-dok.html> (дата обращения: 03.04.2012).

73. ФЗ 2010 – Федеральный закон Российской Федерации от 08.05.2010. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений», вступивший в силу 1 января 2011 г. // RG.RU – Российская газета. 12.05.2010. Федеральный выпуск № 5179. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2010/05/12/pravovoe-izmenenie-dok.html> (дата обращения: 03.04.2012).

74. ФЗ 2012 – Федеральный закон от 28.02.2012 № 10-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации “Об образовании”» и статья 26.3 Федерального закона «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 15.02.2012) // Президент России. [Электронный ресурс]. URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1602843> (дата обращения: 03.04.2012).

75. ФЗО 1992–2004 – Федеральный закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 со всеми последующими изменениями, включая изменения 2004 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html (дата обращения: 03.04.2012).

76. ФЗО 2012 – Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Вступает в силу 1 сентября 2013 г. // RG.RU – Российская газета. 31.12.2012. Федеральный выпуск № 5976. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 03.04.2012).

77. Ханова Н. Звезда табора: юная девушка стала наставником детей кочевого народа // Аргументы и факты. 2013. Февраль. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aif.ru/society/article/59842> (дата обращения: 03.04.2012).

www.aif.ru/society/article/59842 (дата обращения: 03.04.2012).

78. Хронологическое собрание законов, указов Президиума Верховного Совета и постановлений Правительства РСФСР. Т. 5: 1954–1956 гг. М.: Госюриздат, 1959. 702 с.

79. Цветков Г.Н. Особенности современного функционирования романи // Цыганский язык (романи) и его исследование в интегральном междисциплинарном поле «язык – человек, культура, общество»: Дис. ... канд. филол. наук. М.: Российский университет дружбы народов, 2011а. 280 с.

80. Цветков Г.Н. Функциональность родного языка в проблематике интеграции меньшинств (на примере языка цыган) // Вестник РУДН. Сер. «Лингвистика». Разд. «Общее языкознание». 2011б. № 3. С. 18–29.

81. ЦК ВКП(б) и национальный вопрос Кн. 2: 1933–1945. М.: РОССПЭН, 2009.

82. Цыган интегрируют 2012 – Цыган интегрируют в современное общество: правозащитники / ИА REX. Информационное агентство. 17.12.2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iarex.ru/articles/32248.html> (дата обращения: 03.04.2012).

83. «Цыганский президент» 2002 – «Цыганский президент» будет защищать права ромалов // Известия. 11.04.2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://izvestia.ru/news/260709> (дата обращения: 03.04.2012).

84. Чиндилова О.В. От государственных стандартов «первого поколения» к новому образовательному стандарту // Начальная школа плюс до и после. 2009. № 11. С. 3–5.

85. Шкуренок Н. Азбука заговорила по-цыгански // АДЦ Мемориал. 15.03.2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://adcmemorial.org/www/287.html#more-287> (дата обращения: 03.04.2012).

86. Яковлева Н. Чтобы научить цыганят грамоте, русская учительница сама выучила цыганский // Сибкрай.ru. Информационный портал: новости из первых уст о значимых событиях Новосибирска и области. 14.05.2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://sibkray.ru/news/6/30095/> (дата обращения: 03.04.2012).

87. Barannikov A.P. The Ukrainian and South Russian Gypsy dialects. Leningrad: Publishing Office of the Academy, 1934. 226 p.

88. Danilowicz I. O cyganach wiadomosc historyczna, czytana na posiedzeniu public-

zem Cesarskiego Uniwersytetu Wileńskiego, dnia 30 czerwca 1824 roku przez Ignacego Danilowicza P. P. Z. Wilno: W drukarni A. Marcinowskiego, 1824. 117 с.

89. Liloro – Сетевая инициатива, посвященная цыганской культуре. [Электрон-

ный ресурс]. URL: <http://liloro.ru/> (дата обращения: 03.04.2012).

90. Pauly T. de. Description ethnographique des peuples de la Russie. Saint-Petersbourg: Imprimerie de F. Bellizard, MDCCCLXII (1862). 310 с.; 63 л. ил.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ОТВЕТ НА ОБРАЩЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАНИИ, ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ РОССИЙСКИМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВОМ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

№ 05-00-11/484 от 06 июня 2012 г.

ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Министерства образования и науки РФ рассмотрел Ваше обращение и в рамках своей компетенции сообщает.

Законодательство РФ предусматривает возможность использования в обучении учащихся с родным нерусским языком пособий и программ по родному языку, в соответствии с перечисленными Вами в обращении статьями законов, а именно:

- ст. 26 ч. 2 Конституции РФ о праве на свободный выбор языка воспитания и обучения;

- ст. 2 п. 3 Закона РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (с изменениями, внесенными Федеральным законом от 27 декабря 2009 г. № 374-ФЗ и вступившими в силу 29 января 2010 г.) об общедоступности образования, адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

- ст. 9 Закона РФ «О языках народов Российской Федерации» от 25 октября 1991 г. (в ред. Федеральных законов от 24.07.1998 № 126-ФЗ, от 11.12.2002 № 165-ФЗ) о праве на выбор языка воспитания и обучения.

К сведению сообщаем, что право граждан на получение образования на родном языке обеспечивается созданием необходимого числа соответствующих образовательных учреждений, классов, групп, а также условий для их функционирования, в частности, научным и методическим обеспечением цыганско-русского двуязычия в школьной среде. Для этого необходимо:

1. Создавать классы и группы для обучения учащихся с родным цыганским языком, для чего родители обращаются к руководству соответствующего учебного учреждения. В случае отказа руководства образовательного учреждения следует обращаться в местные органы образования (на уровне муниципалитета, района и области) и в муниципальные, районные и областные органы исполнительной власти, далее – в федеральные органы образования и исполнительной власти.

2. Организовывать научное и методическое обеспечение функционирования цыганско-русского двуязычия в школьной среде, что находится в компетенции разработчиков соответствующей проблематики в ФГАУ «ФИРО», которые могут предоставить имеющиеся пособия и методические разработки в рамках экспериментальной апробации. Для этого необходимо заключить договор между руководством общеобразовательного учреждения, ФГАУ «ФИРО» и родителями учащихся об организации экспериментальной площадки ФГАУ «ФИРО» Минобрнауки РФ в соответствующем образовательном учреждении.

В соответствии с ФГОС основного общего образования (IV. 23 – стр. 42) финансово-экономические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны «обеспечивать реализацию обязательной части основной образовательной программы основного

общего образования и части, формируемой участниками образовательного процесса, включая внеурочную деятельность».

Порядок использования родного языка в учебных программах общеобразовательных учреждений определяется соответствующими документами ФГОС, в частности:

- Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, утвержденным приказом Минобрнауки № 373 от 6 октября 2009 г.
- Примерной основной образовательной программой начального общего образования от 2010 г.
- Приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
- Базисными учебными планами (варианты 2 и 3) начального общего образования, определяющими стандарт почасового распределения предметов с использованием родного языка в обучении.

Использование цыганского языка, который является языком устной традиции, предусматривается разработчиками в первую очередь в обучении учащихся, получающих начальное общее и дошкольное образование; некоторые языковые пособия являются универсальными и могут быть использованы и при обучении по программам основного общего образования.

В случае если учащиеся-носители цыганского языка не получают дошкольной подготовки (что обусловлено устным типом их родной культуры) и в связи с этим при аттестации по результатам обучения демонстрируют отставание в усвоении учебных программ, соответствующих ФГОС, по договоренности с родителями могут быть сформированы классы компенсирующего обучения, см.:

- Письмо Министерства образования РФ от 09.09.92 г. № 30-95-6 «О примерном положении о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях».
- Примерное положение о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях. Приложение к приказу МО РФ от 8 февраля 1992 г. № 333.

Порядок использования родного языка учащихся в классах компенсирующего обучения тот же.

Представляется актуальной организация групп дошкольной подготовки, в том числе в форме групп детского сада, с этнокультурной составляющей, с использованием указанных двуязычных методик, что сформирует условия для дальнейшего обучения детей с родным цыганским языком в полиэтнических классах общеобразовательной школы и повысит его качество.

*Ответ подготовили
Сеславинская М.В., вед. научн. сотр.,
канд. философских наук,
Загладина Х.Т., руководитель Центра
социализации, канд. исторических наук.*

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН «ОБ ОБРАЗОВАНИИ» № 273-ФЗ

Статья 14. Язык образования

1. В Российской Федерации гарантируется получение образования на государственном языке Российской Федерации, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования.

<...>

4. Граждане Российской Федерации имеют право на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке

из числа языков народов Российской Федерации, а также право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, в порядке, установленном законодательством об образовании. Реализация указанных прав обеспечивается созданием необходимого числа соответствующих образовательных организаций, классов, групп, а также условий для их функционирования. Преподавание и изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации в рамках имеющих

государственную аккредитацию образовательных программ осуществляются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, образовательными стандартами.

<...>

СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ В ОБЛАСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ ЦЫГАН, ИЗДАННЫХ ПОСЛЕ 1991 г.

Разработки АДЦ «Мемориал» (Санкт-Петербург):

Абраменко О., Кулаева С. История и культура цыган: Пособие для дополнительных занятий с цыганскими учениками. СПб.: Б.и., 2004. 96 с.

Азбука с цыганским этническим компонентом: Пособие для тех, кто изучает русский язык как неродной. СПб.: Анимма, 2009. 47 с.

Клейн А. Романэ байки. Цыганские сказки. На цыганском языке (белорусский диалект). Переложение на русский язык автора. СПб.: Анимма, 2010. 160 с.

Пискунова И.В., Суркова А.Е. Рабочая тетрадь к двуязычной азбуке: русский и цыганский языки (кэлдэрарский диалект). СПб.: Анимма, 2009. 46 с.

Романо алфавито. Алфавит цыганского языка (кэлдэрарский диалект). Плакат / Худ. И. Махотина. СПб.: Анимма; АДЦ «Мемориал», 2012.

Сказки на цыганском языке (русско-цыганский диалект): Книжка-раскраска с вопросами и заданиями. СПб.: Анимма, 2012. 32 с.

Сказки на цыганском языке (кэлдэрарский диалект): Книжка-раскраска с вопросами и заданиями. СПб.: Анимма, 2012. 34 с.

Шаповал В.В. Краткое руководство по цыганскому языку (кэлдэрарский диалект). СПб.: Анимма, 2008. 134 с.

Разработки ФГАУ «Федеральный институт развития образования»:

Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Грамматика цыганского языка (диалекты ловаря и кэлдэраря, с опорой на диалект ловаря) // Межкультурная русско-цыганская коммуникация:

6. Язык, языки образования определяются локальными нормативными актами организации, осуществляющей образовательную деятельность по реализуемым ею образовательным программам, в соответствии с законодательством Российской Федерации.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: ИНПО, 2009. С. 218–425.

Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Концепция образовательных программ с этнокультурной составляющей и моделей образования для общеобразовательных учреждений с учащимися – этническими цыганами // Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Антропология социокультурного развития цыганского населения России. М.: ФГАУ ФИРО, 2011. С. 75–101.

Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Межкультурная русско-цыганская коммуникация: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: ИНПО, 2009. 430 с.

Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Цыганско-русский словарь языковедческой терминологии – экспериментальная разработка // Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Модернизация языкового образования в поликультурной среде. Вып. 1: Лингво-антропологический взгляд на двуязычие в поликультурном образовании. Цыганский и русский языки. М.: ФГАУ ФИРО, 2013. В печати.

Цветков Г.Н. Культурная и языковая специфика цыган в образовании // Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Антропология социокультурного развития цыганского населения России. М.: ФГАУ ФИРО, 2011. С. 49–70.

Цветков Г.Н. Особенности современного функционирования романі // Цыганский язык (романі) и его исследование в интегральном междисциплинарном поле «язык – человек, культура, общество»: Дис. ... канд. филол. наук. М.: Российский университет дружбы народов, 2011. С. 179–225.

Медиация в школе:

история развития технологии в южных регионах Украины (из опыта работы Одесской областной группы медиации)

Аннотация. В статье обобщен многолетний опыт сотрудников Одесской областной группы медиации (ООГМ) по развитию школьной медиации в южных регионах Украины. Рассмотрены этапы развития, различные техники и программы медиации в школе. Рассказано о семинарах, проходивших в рамках этих программ.

Ключевые слова: медиация в школе, медиация ровесников, история развития медиации, школьные психологи.

История медиации в системе среднего образования имеет свою специфику. Среди профессиональных организаций, которые возникли в середине 1990-х, Одесская областная группа медиации (ООГМ) была единственной, которая сразу и последовательно начала работать со школой. За прошедшие годы были апробированы разные подходы. Цель данной статьи – кратко описать историю развития школьной программы ООГМ как значительную часть развития школьной медиации в стране.

Что побудило специалистов ООГМ пойти именно в школу тогда, когда под вопросом стояла вообще возможность использования медиации как деятельности, которая применима в нашей социокультурной среде? В те годы осваивалась собственно практика, делались первые шаги в понимании и освоении технологии.

Мы пошли в школу, прекрасно отдавая отчет в том, что это – один из консервативных институтов с четкой иерархией и множеством проблем в коммуникации на разных уровнях. А у нас была технология, которая могла быть полезна, хотя пока еще было неясно, в каком объеме и в каких формах.

Главное, мы понимали, что *школа – место, где закладываются основы социальной коммуникации*, и что результаты могут быть лишь в долгосрочной перспективе. В дальнейшем, когда было принято решение работать в школе на постоянной основе, мы отнеслись к этой деятельности как к *миссии*, которую нужно выполнять, невзирая на текущие приоритеты.

Важно было определить, кто в школе может быть реализатором, проводником медиации, и мы остановились на *школьных психологах*. Обращение к этой категории работников учебно-воспитательной системы определилось прежде всего спецификой их труда и включенностью в коммуникативные внутришкольные проблемы. Мы понимали, что именно практические психологи, чья служба тогда еще находилась на этапе становления в стране, смогут максимально использовать техники медиации.

ПЕРВЫЕ ШАГИ

В 1996 г. в сотрудничестве с Одесским институтом повышения квалификации учителей был проведен первый семинар для практических психологов области. Основной задачей этого четырехдневного семинара было ознакомить его участников с понятием медиации, расширить понимание конфликта, что



об авторе



И.Г. Терещенко, доцент кафедры психологии Института социальных наук Одесского национального университета им. И.И. Мечникова, руководитель Одесской областной группы медиации (ООГМ), кандидат философских наук

могло стимулировать психологов активнее включаться в работу по разрешению конфликтов в школе.

С того времени семинары для школьных психологов стали ежегодными; они были включены в работу курсов повышения квалификации Института усовершенствования учителей и проводятся по настоящее время.

Следующей группой, с которой ООГМ стала работать в школе, были учащиеся.

В 1997 г. с группой студентов-волонтеров мы разработали и провели факультативный курс для старшеклассников по конфликтологии в СШ № 37 (психолог Н.С. Романенко). В рамках курса рассматривались медиационные подходы, технологии не обсуждались; он отличался от существующих коммуникативных. Студенты-волонтеры нашей организации так оценили эффективность этой программы: «Если в школе хотя бы на одну драку станет меньше, значит, мы не зря сюда пришли».

Из этой работы мы смогли вынести несколько уроков: 1) у детей есть большой интерес к теме; 2) программы должны быть «легализованы» руководством школы; 3) в дизайне обучающей программы должен быть заложен некий осязаемый результат.

В первые несколько лет работа была сосредоточена на обучении взрослых, расширялся круг специалистов, которых знакомили с основами, принципами медиации.

Таким образом, **первым этапом разработки программ медиации в школе (1996–1999) были программы и техники, которым научались взрослые, работающие с детьми.** За это время была разработана и описана (К.Г. Тепляковой) программа; она была опубликована в качестве методического пособия «Конфликт и общение» (Теплякова, 2001 [2]), где была изложена программа тренинга по введению в медиацию для школьных работников. Поддержку в этой работе оказала лаборатория практической психологии Института усовершенствования учителей (рук. Л.П. Пономаренко, методист К.Г. Теплякова), совместно с которой было организовано широкое просвещение школьных психологов и социальных педагогов, учителей, были организованы первые презентации указанной программы перед администрацией

школ. Важно иметь в виду, что это был особенный период для развития школьной психологической службы. Она только формировалась, еще не была обеспечена достаточной методической базой. Однако высокая текучесть кадров (до 70 % в год) сводила к минимуму возможность включения медиации в практику работы в школах, ее закрепления и институализации (Терещенко, 2010 [4]).

В этот период деятельность ООГМ была сфокусирована на следующих задачах: 1) презентация медиации; 2) демонстрация возможностей медиации в школе; 3) обозначение сфер применения медиации в школе, того, как она может улучшить воспитательный процесс; 4) унификация и отработка программы «Введение в школьную медиацию».

ВТОРОЙ ЭТАП. МЕДИАЦИЯ РОВЕСНИКОВ

Следующим шагом во внедрении медиации в школе (с 1999 г.) была апробация программы «Медиации ровесников». Она была реализована в старших классах СШ № 4 г. Ильичевска Одесской области (директор О. Боровская). В основу программы легли *методические материалы* американского медиатора Ричарда Коэна. Уникальность этой программы для развития медиации в школе, в стране в целом состояла прежде всего в комплексности подхода – в программу были включены все группы учебно-воспитательного процесса и родители. В отличие от предыдущих опытов работы на базе школы в данном случае решение о реализации программы принимала директор, которая четко понимала особенность этой программы, прежде всего то, что вместе с программой в социальную коммуникацию в школе будут внедряться демократические ценности и способ взаимодействия между учителями и детьми подвергнется некоей ревизии. Именно такая осознанность в принятии программы делает этот опыт еще более ценным.

ООГМ при реализации этой программы поставила перед собой несколько задач.

1. Апробировать и развить программу обучения детей-медиаторов.
2. Апробировать и проанализировать возможность функционирования центра медиации ровесников как института реального самоуправления детей.

3. Определить пути включения центра в школьную систему и формы его поддержки (в американской школьной системе работает совсем иной принцип дисциплинарного воздействия на учащихся).

4. Определить пути для сотрудничества между учителями и учениками на базе функционирования центра медиации.

5. Апробировать медиацию детей-средних, чтобы увидеть, как смогут дети соблюдать принципы медиации, будут ли они доверять своим ровесникам в решении их вопросов и т.п.

Программа реализовывалась в благоприятных условиях, поскольку не только была поддержана всеми уровнями управления образованием, но и имела финансовую поддержку – в качестве проекта USAID¹ при финансовом администрировании Украинского центра согласия. Кроме того, любые инициативы поддерживались и реализовывались администрацией и педколлективом школы.

При реализации программы были осуществлены:

- трехдневный тренинг «Введение в медиацию» (24 астр. ч) для всех учителей школы, что кроме понимания программы давало им возможность использовать элементы в своей педагогической деятельности,
- самостоятельный выбор детьми группы детей-медиаторов,
- апробация обучающей программы по подготовке детей-медиаторов,
- презентация программы и включение в содержательный дизайн программы для родителей детей – учащихся на одной параллели,
- выработка алгоритма функционирования центра медиации,
- попытка создания пар медиаторов «учитель–ученик» (на тренинге было проведено несколько симуляций в таком формате),
- создание и апробирование программы продвижения и функционирования центра (презентации для детей других классов),
- продвигающее тему медиации общешкольное мероприятие под названием «Конфликт, я тебя вижу», сценарий которого был создан совместно членами ООГМ и режиссером Сергеем Коротковым, который и провел его.

В результате мы убедились, что медиация ровесников может работать и в нашей иерархичной и консервативной школьной системе, что такие центры могут быть встроены в структуру управления, но требуют постоянной поддержки со стороны учителей, а также что важно содержательно напоминать в школе и учителям, и ученикам о медиации и работе центра. Так, в этой программе подобную функцию выполнили указанное мероприятие, а также посвященные теме конфликта конкурсы эссе среди учителей и эссе и рисунков среди детей; лучшие из них были опубликованы в школьной газете. Стало ясно, что в школе должен быть координатор центра из числа учителей, кто бы поддерживал и стимулировал интерес детей-медиаторов и напоминал коллегам о работе центра.

Среди результатов этого проекта были еще и переведенные на русский язык учебник по реализации программы «Медиация ровесников в школе» Р. Коэна, учебный фильм о том, как проводится медиация ровесниками, а также комиксы о медиации.

Тем самым была создана первоначальная методическая база в деятельности программ медиации ровесников.

ПРОГРАММА МЕДИАЦИИ РОВЕСНИКОВ С ДИАНОЙ И ДЖОНОМ ЛАМПЕНАМИ

Важным шагом в развитии программ «медиации ровесников» была работа в СШ № 84 г. Одессы (директор А.В. Илько). В этой школе была отработана программа обучения детей средних классов (VI–VII классы), разработанная и проведенная медиаторами-учителями из Великобритании Джоном и Дианой Лампен. Она основана на поведенческом подходе и отрабатывает схему работы ребенка-медиатора с опорой на основной момент – вину и ответственность. Программа была представлена и учителям школы, были проведены тематические педсоветы, на которых помимо выработки алгоритма передачи дел на медиацию учителями обсуждались более широкие вопросы учебно-воспитательного процесса. Такие рамки были заданы для того, чтобы каждый учитель смог увидеть связь своих индивидуальных про-



об авторе



А.И. Гусев, заведующий кафедрой психологии Одесского института Межрегиональной академии управления персоналом, директор службы разрешения конфликтов ООГМ, кандидат психологических наук

¹ USAID – United States Agency for International Development (Агентство США по международному развитию) – независимое агентство федерального правительства США.



об авторе



А.В. Гусева, заведующая Одесским областным центром практической психологии и социальной работы Одесского областного института усовершенствования учителей, руководитель школьного направления в ООГМ, кандидат психологических наук

фессиональных задач с теми, которые актуализирует эта программа. И если в предыдущей школе с учителями больше говорили о техниках и технологиях, то в этой школе с учителями разговор шел о ценностях и подходах. Поэтому, на наш взгляд, именно в этой школе влияние программы имело более долгосрочный эффект – прежде всего в подходах к позиции учителя, к оценке миссии учителя, оценке развития детей и т.п. (Этот вывод сделан на основе мониторинговой встречи с учителями через три года после окончания работы центра.)

Важным итогом внедрения этой программы было еще и осознание того, насколько важно планомерно встраивать деятельность центра в школьную жизнь. Это предполагает и организацию детьми информирования других классов о медиации и медиаторах, формах самоорганизации и рекламы медиации в школе (ящик с письменными обращениями, газеты и пр.), и проведение мини-тренингов по коммуникативным, конфликтологическим темам самих медиаторов (повышение квалификации), и стимулирование учителей (через информирование на педсоветах, индивидуально о результатах работы центра и др.) к медиации. Важным уроком было определение роли координатора центра. Стало понятно, что он сам должен владеть навыками медиации и работать тут же, в школе (у внешнего, приходящего координатора ограничены возможности влиять на школьный процесс). В этой школе медиация смогла стать модной, несмотря на то что сама школа большая (до тысячи детей), а группа детей-медиаторов немногочисленная. Один ребенок, на которого было подано несколько заявлений с приглашением на медиацию, сознался через некоторое время, что хотел бы сам стать медиатором, но недостойн этого звания. А на одном из педсоветов завуч по воспитательной работе сообщила, что впервые получила благодарность за дисциплинарные меры от провинившихся, которых она отправила на медиацию из «очереди на наказание» возле кабинета директора.

ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ МЕДИАЦИИ РОВЕСНИКОВ

В целом эти два опыта применения медиации в школе показали, что медиация ровесников также может работать в на-

шей школьной системе. Это были пробы внедрения в школьную систему новых подходов к коммуникации между учителями и учениками, отличных от традиционных принципов работы с конфликтами. В результате стало понятно, что медиация хорошо работает в детской среде в нашей стране и школьная система может включить данное направление в свою воспитательную работу. В результате этих двух апробированных и адаптированных нами программ мы разработали свою программу «Медиации ровесников», в которую уже были включены особенности нашей школьной системы и социально-культурных особенностей и традиций.

По нашей информации, апробация этих программ была прецедентом для школьной системы на Украине. И нужно отметить большую смелость руководства школ и педагогических коллективов решиться на такой эксперимент и «позволить» детям, ученикам взять ответственность, а учителям – отдать часть своей ответственности за ситуацию в школе. С этого времени, мы полагаем, и берет свое начало школьная медиация на Украине.

В дальнейшем в начале 2000-х гг. к этим программам подключились и другие школы, в том числе № 4, № 56, № 47, № 79, № 37, № 10, школа-интернат № 2 г. Одессы. В каждой школе была своя специфика и подготовки и реализации программ. Например, программа медиации ровесников в СШ № 47 началась тогда, когда директор школы В.П. Пискун прошла два полноценных четырехдневных тренинга по медиации и запросила реализацию программы у себя в школе. Часть педколлектива отнеслась к программе со скепсисом. Но уже в процессе обучения группы детей (занятия проходили не компактно, а были растянуты на недели) у этих учителей начало меняться мнение о программе и ее возможностях, поскольку они стали замечать, как меняются дети в процессе коммуникации. Данная программа оказала косвенное влияние на атмосферу в школе. В дальнейшем эта школа инициировала координационную деятельность в школах микрорайона, за что была отмечена грамотами и призами от города. Также затем была отмечена грамотой и призами мэ-

рии деятельность центра медиации СШ № 79 (психолог Н. Харченко), а центр медиации ровесников школы-интерната № 2 (психолог Е. Мельник) получил награду на областном конкурсе «Волонтер года». Были и другие награды и призы у разных школ. Процесс внедрения программ медиации ровесников продолжается и сейчас (Терещенко, 2012 [3]).

ПРОГРАММА «РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПО КУЛЬТУРЕ ДЛЯ ЮГА УКРАИНЫ»

Содержательным новым этапом в развитии школьной медиации явилась четырехлетняя программа «Ресурсный центр по культуре для юга Украины», поддержанная немецким фондом «Die Schwelle» (Бремен, Германия) в сотрудничестве с миротворцем, медиатором из Великобритании Росвитой Джарман. Еще в 1990 г. она вместе с Питером Джарманом в рамках деятельности Комитета защиты мира познакомила с основами миротворчества и медиации тех, кто стал в дальнейшем соучредителями ООГМ. Прошедший в том же году семинар учредители ООГМ считают некоей первоосновой, базой в деятельности организации.

2000 г. был объявлен ЮНЕСКО годом культуры мира. И это послужило ключевым фокусом в развитии нашей трехлетней программы. Мы также опирались на широкое представление о культуре, причем не только этнической.

МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ СЕМИНАР «КУЛЬТУРА МИРА И ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» С РОСВИТОЙ ДЖАРМАН

Первым мероприятием в рамках этой программы явился межрегиональный семинар «Культура мира и гражданское образование» в сентябре 2000 г. с участием Росвиты Джарман. Он оказался знаковым событием для деятельности ООГМ и, как потом стало понятно, для развития медиации на Украине.

Что нового привнес этот семинар по формальным признакам? У нас появился новый партнер от школьной системы – лаборатория гражданского образования института усовершенствования учителей (рук. О.М. Левчишена). Это определило и состав участников семинара – учителя истории, права и практические психологи, которые в большинстве

Медиация в школе означает внедрение в школьную систему новых подходов к коммуникации между учителями и учениками, отличных от традиционных принципов работы с конфликтами.

своим впервые работали вместе и в таком формате – семинар с тренинговыми элементами. Кроме того, этот семинар собрал 50 учителей и психологов и методистов из трех областей юга Украины, в том числе Крыма.

В *содержательном плане* на этом семинаре также было много новых моментов, что определило деятельность ООГМ в школе на многие годы. Прежде всего, это обращение к ценностным вопросам, лежащим в основе медиации. Кроме того, это вопросы насилия и ненасиления, миротворчества, толерантности, разговор о непосредственных ценностях, на которых основана медиация как технология; это и отношение к конфликту, и принятие Другого и равной ответственности, а также ответственность за принятие решений. Все это дало богатый материал для понимания того, как практически могут формироваться и закрепляться демократические ценности в процессе внедрения основ гражданского образования. *Учителя увидели в медиации механизм формирования и реализации демократических ценностей.*

Результаты данного семинара трудно переоценить:

- именно он дал импульс для проведения серии семинаров по медиации в областных центрах, после которых школьная медиация в регионе начала свое развитие в ряде школ и на уровне курсов повышения квалификации учителей и психологов;
- в рамках этого семинара была сформирована творческая группа, члены которой – М. Соцкая, О. Склярова, Е. Тосик (Ильина), Г. Кот – в дальнейшем на протяжении последующих 10 лет работали как методисты и тренеры с ООГМ в области школьной медиации;
- впервые в школе и на теоретическом уровне в преподавании истории и права, а также в практической работе – в рамках психологического консультирования – были подняты и методически проработаны вопросы насилия и ненасиления, а также проблема толерантности;

В основе медиации лежат вопросы насилия и ненасилия, миротворчества, толерантности, разговор о непосредственных ценностях, на которых основана медиация как технология; это и отношение к конфликту, и принятие Другого и равной ответственности, а также ответственность за принятие решений.

- были сформированы междисциплинарные группы учителей и психологов, которые создавали совместные уроки;
- выделилась группа специалистов, которые начали реализовывать в своей работе освоенные ими в ходе этого семинара и последующей серии выездных семинаров в областных центрах и Крыму подходы и информацию; это послужило основанием для проведения в 2001 г. конференции «Культура мира и гражданское образование» для тех, кто в данном направлении работал в своих школах.

НОВИЗНА ПОДХОДОВ ПРОГРАММЫ ДЛЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Программа ресурсного центра имела неформальный характер; ориентированная на несколько новых для того времени параметров учебно-воспитательного процесса, она включала:

1) предоставление информации по темам, которые еще не поднимались в системе образования: насилие в истории, толерантность, культура мира, конфликтология и медиация;

2) создание междисциплинарных и межрегиональных профессиональных связей. Многие учителя впервые участвовали в тренингах, впервые узнали, как работают психологи с группами. В результате появилось несколько инициатив проведения совместных междисциплинарных, а потом и межрегиональных занятий, что повышало качество преподавания. Во многом подобные инициативы исходили от самих участников наших семинаров и конференций;

3) поддержку инициатив учителей и других специалистов, работающих в школах. Для этого было организовано издание методических разработок уроков, семинаров, материалов, это было особенно важно для учителей и психологов из маленьких городов и сел. Такая поддержка не только создавала поле для обмена ресурсами, но и работала на по-

вышение статуса учителей и психологов у себя в школах;

4) организацию неформальной ресурсной базы, стимулирующей участников к осмыслению и преподаванию выбранных ими тем.

Представление подходов, связанных с философией ненасилия, поликультурализма и толерантности, демонстрация технологии медиации и выделение ее демократических основ – все это представлялось таким образом, чтобы каждый участник семинара имел возможность их глубокого освоения. Это был один из принципиальных подходов в нашей программе. Участников первого семинара и конференции в каждой области отбирали по конкурсу, исходя из их открытости для новых идей, гибкости и креативности. А вот на выездных семинарах уже участвовали все. Таким образом, в программу было заложено два принципа – интенсивный, ориентированный на создание и работу творческой группы, и экстенсивный, направленный на расширение круга включенных в процесс.

ДРУГИЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПРОГРАММЫ

Разные мероприятия и программы были направлены на то, чтобы стимулировать и поощрять самостоятельность и креативность участников программы. Одним из ярких был конкурс для учителей юга Украины «Ненасилие, уважение, принятие» (2002). Конкурс проводился по нескольким номинациям – от эссе, урока до программы и описания воспитательного мероприятия. Представленные материалы оценивали также межрегиональная и междисциплинарная группы специалистов. Для поддержания общего информационного поля издавались ежеквартальные бюллетени с информацией из регионов, размышлениями о проблемах внедрения программы, методическими находками и пр.

ИТОГИ ПРОГРАММЫ

Известно, что тема толерантности и подход «равный равному» (его идеология заключается в тренинговом обучении детей и подростков подготовленными ровесниками), по которому работает центр медиации ровесников, появились в школах в стране на несколько лет поз-

же и не были столь же системными, как в нашей программе.

Основным результатом осуществления программы для ООГМ явилось то, что *школьная программа внедрялась системно, а ее развитие приобрело более широкий контекст, перейдя на ценностный уровень*. Значимым фактом было и увеличение числа сторонников и «проводников» медиации. С 2000 г. в Николаевской, Херсонской областях и в Автономной республике Крым (АР Крым) школьная медиация начала распространяться и укореняться.

Сама ООГМ опирается в школьной работе на *тему толерантности* и рекомендует другим использовать ее в качестве поддерживающей в деятельности центров медиации ровесников. Так, уже с 2008 г. по инициативе директора СШ № 47 В.П. Пискун ООГМ и школьные координаторы совместно организовали праздники для групп школ города, посвященные Дню мира (21 сентября) и Международному дню толерантности (16 ноября). На этих праздниках дети из разных школ, дети-медиаторы разных возрастов участвуют в минитренингах на темы, близкие к техникам и подходам медиации, говорят о своем понимании тем насилия и толерантности. В последние два года (2011–2012) эти праздники в плане содержания и проведения тренингов создают, организуют и ведут волонтеры ООГМ Елена Круглова, Алена Михова, которые начинали эту работу еще будучи студентками, а теперь являются школьными психологами. Ученики уже ждут этого праздника как возможности для профессионального общения и предоставления своеобразного отчета о своей работе медиаторами.

ПРОГРАММА ПО РАЗВИТИЮ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В КРЫМУ И НА ЗАПАДНЫХ БАЛКАНАХ²

Отдельно стоит сотрудничество ООГМ с разными организациями в АР Крым. Среди прочих видов деятельности видное место занимала работа с детьми школьного возраста, собранными по принадлежности к различным национально-культурным сообществам. С 1999 г. достаточно интенсивно работали раз-

личные лагеря мира, толерантности, медиации. Тогда же у нашего партнера – Центра «Интеграция и развитие» (рук. Маргарита Араджиони) – возникла идея системного обучения идеям толерантности и появилась *программа «Культура добрососедства»*, одним из блоков которой были конфликтология и медиация. Как нам известно, именно совместная работа в лагерях ясно показала, что результатом обучения должны стать не только понимание идей, разделение ценностей, но и владение техникой, в данном случае коммуникативной и медиационной компетенциями. Программа универсальна, она подготовлена для различных ступеней образования от детского сада до вуза с учетом возрастных особенностей. Представители ООГМ были экспертами при создании этой программы. В дальнейшем, уже в 2008–2010 гг., мы провели цикл семинаров по медиации для учителей, преподающих курс «Культура добрососедства», в результате чего они получили еще и медиационную компетенцию, что во многом укрепило процесс внедрения медиации в Крыму.

Для институализации медиации в школах Крыма большую роль сыграла программа по обмену опытом между украинскими школами и школами Западных Балкан в 2011 г. Это был цикл мероприятий, в которых приняли участие учителя, методисты, медиаторы и работники министерств образования АР Крым и Западных Балкан. Медиаторы юга Украины рассказали о своем опыте работы с медиацией, а балканские школы рассказали и показали, как функционирует медиация в их школах. Надо отметить, что в большинстве стран Западных Балкан медиация является обязательной или рекомендуемой (в зависимости от страны) для внедрения в школах; она развивается в разных формах и в тесном сотрудничестве учащихся и учителей. Опыт крымских школ по сосуществованию двух программ: «Культура добрососедства», которая является учебной факультативной программой, и «Школьная медиация» – был высоко оценен как специалистами из разных регионов Украины, так и балканскими коллегами на итоговой конференции.

² Западные Балканы включают Албанию и республики бывшей Югославии.

ПРОГРАММА ВНЕДРЕНИЯ И СУЩНОСТЬ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРАВОСУДИЯ

Следующий содержательный этап в развитии школьной медиации связан с распространением идей и принципов *восстановительного подхода к осуществлению правосудия*. Для ООГМ знакомство с технологией и принципами этого подхода происходило в сотрудничестве с российской организацией «Судебно-правовая реформа», которая специализировалась в этой теме. Рустем Максудов, Михаил Фляймер и Людмила Карнозова были, вероятно, первыми на территории СНГ теоретиками, которые адаптировали указанный подход к социокультурным особенностям и правовому полю постсоветского пространства, создали и описали свою модель восстановительной медиации. В сотрудничестве с этими коллегами, а также благодаря трем визитам в Одессу Ховарда Зера (Канада), одного из основных западных основателей и теоретиков восстановительного подхода, мы не только лучше поняли его суть и место в системе правосудия, но и увидели необходимость и возможность распространения соответствующих идей среди широких кругов общества, а также осознали важность проведения идеи и практики восстановительного подхода в обычную практику анализа и реагирования на правонарушения.

Результатом обучения должны стать не только понимание идей, разделение ценностей, но и владение техникой, в данном случае коммуникативной и медиационной компетенциями.

ООГМ смогла убедить базового партнера в этой теме – фонд «Центральный комитет меннонитов»³ (Mennonite Central Committee – МСС), что школа является местом не только просвещения и долгосрочного влияния на общественное мнение, но и реализации практики восстановительного подхода. Поэтому с 2004 г. мы начали включать в обучающие мероприятия (и с российскими коллегами, и самостоятельные) знакомство с его принципами.

Поскольку восстановительный подход предполагает принципиально иной

взгляд на проступки, правонарушения и наказания, то стоящие за ним философия и практика имеют особый интерес для системы среднего образования, ведь именно школа – основной институт, в котором устанавливаются и закрепляются нормы социального поведения, критерии добра и зла, допустимого и недопустимого в общении с другими.

Специфика восстановительного подхода состоит в том, что он ориентирован не просто на наказание за совершенный проступок или правонарушение, а на восстановление ситуации, имевшей место до совершенного правонарушения, и ориентирован на *усиление личной ответственности правонарушителя*. Другое существенное отличие восстановительного подхода к разрешению конфликтных ситуаций от традиционного, связанного с обязательным применением наказания (карательного), заключается в том, что *фокус рассмотрения таких ситуаций смещается с факта нарушения правила, закона, нормы на факт причинения вреда конкретному человеку*. Соответственно, меняется роль пострадавшей стороны внутри самой процедуры, где вместо абстрактной нарушенной «нормы» начинают рассматриваться потребности конкретного человека. На практике это означает, что нанесший ущерб ребенок будет обсуждать сложившуюся ситуацию не с директором, завучем или учителем, а лицом к лицу с пострадавшим от его действий человеком.

Практика внедрения восстановительного подхода сотрудниками ООГМ продемонстрировала, что он имеет особую ценность для воспитательного процесса еще и потому, что позволяет эффективно работать с *«латентными правонарушениями» – проступками, которые не подлежат правовой оценке со стороны существующего уголовного законодательства, однако имеют все формальные и моральные признаки правонарушения – мелкое воровство, нанесение легких телесных повреждений, оскорбления и пр.* Следует обратить особое внимание на то, что в рамках традиционных административных и дисциплинарных способов работы с подобными проблемными

³ Меннониты – одна из протестантских деноминаций, получившая название от своего основателя, Менно Симонса (1496–1561), голландца по происхождению.

ситуациями в большинстве случаев дело ограничивается упованием на эффективность воспитательного воздействия на нарушителя вызванных в школу родителей и всевозможных видов морального «увещевания» и запугивания самого ребенка.

В условиях отсутствия в обществе четких морально-нравственных ориентиров такой подход оказывает весьма непродолжительное сдерживающее воздействие. В результате педагоги оказываются беспомощными перед нарастающими противоправными проявлениями и в лучшем случае ограничиваются бесконечными вызовами родителей ученика-нарушителя в школу. В худшем же варианте они вынуждены терпеливо ожидать, когда «баловник» переступит грань закона и/или возрастной порог наступления уголовной ответственности и в ситуацию должны будут включиться представители правоохранительных органов.

Наличие же у родителей финансовых или других возможностей для «разрешения» проблем такого уровня приводит к возникновению у их детей ощущения безнаказанности, в дальнейшем служащего отличной основой для формирования устойчивого противоправного поведения.

В отличие от традиционных методов сама *восстановительная встреча* предполагает не взывание к абстрактным и не всегда доступным пониманию ребенка моральным ценностям и правовым категориям, а концентрацию внимания на том, что он сделал плохого вполне конкретному человеку, с которым в ходе встречи и будет обсуждать сложившуюся ситуацию. Правонарушитель выслушивает в подробностях, как пережил ситуацию потерпевший, отвечает на его вопросы и в свою очередь имеет возможность рассказать свою версию произошедшего. После этого оба участника ситуации обсуждают, как исправить ее последствия. При этом обязательным условием являются готовность ребенка-правонарушителя принять на себя ответственность за совершенное действие и его непосредственное участие в компенсации нанесенного вреда. А еще он имеет возможность извиниться и попросить прощения не у дяди в мантии или погонах, почему-то решающего

Сущностное отличие восстановительного подхода к разрешению конфликтных ситуаций от традиционного, связанного с обязательным применением наказания (карательного), заключается в том, что фокус рассмотрения таких ситуаций смещается с факта нарушения правила, закона, нормы на факт причинения вреда конкретному человеку.

его судьбу, а персонально у того, кому он действительно нанес вред. Все просто и предельно понятно.

Может быть, благодаря этому процент повторных правонарушений со стороны детей, прошедших через примирительную встречу, в несколько раз ниже, чем среди тех, кого наказало официальное правосудие.

ВНЕДРЕНИЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В ШКОЛУ. ЮВЕНАЛЬНАЯ ЮСТИЦИЯ

Итак, начиная с 2004 г. ООГМ начала вводить во все обучающие, презентующие мероприятия в системе среднего образования отдельную тему по восстановительному подходу, в качестве базового, методологического подхода для медиации. Важно было, чтобы учителя понимали роль развития ответственности у ребенка, а также пересмотрели карательный, дисциплинарный подход в своей работе. Ясно, что сомнения в правильности этих идей и сопротивление им были достаточно сильными.

Школьная медиация с указанного времени стала выглядеть достаточно объемно. Понятия и принципы медиации уже были элементами практики, в школах работали учителя-медиаторы, в некоторых функционировали центры медиации, а в качестве теоретической и методологической основы преподавались основы восстановительного подхода.

Для стимулирования, систематизации и мотивирования внедрения восстановительного подхода в учебный и воспитательный процессы ООГМ совместно с центром гражданского образования Института усовершенствования учителей и аналогичными центрами в Николаевской и Херсонской областях, АР Крым провели в 2006 г. конкурс для

учителей «Толерантность. Взаимопонимание. Согласие». Конкурс привлек внимание педагогов, поэтому в 2007 г. была проведена учительская конференция, на которой свои методические разработки по внедрению восстановительного подхода представляли уже педагоги школ и школьные психологи.

Деятельность, связанная с развитием восстановительного подхода, входила для ООГМ в более широкий формат работы – развитие ювенальной юстиции в соответствии с принципами восстановительного подхода. Первичной площадкой для этого послужила школа; кроме нее в работу по внедрению восстановительного подхода, примитивных процедур были включены областная Криминальная милиция по делам детей (КМДД), Служба по делам детей (СДД) и другие специалисты и организации города и области. Своеобразным показателем эффективности этой работы было получение двух муниципальных грантов, выделенных для развития Муниципального ювенального центра, в деятельность которого входили следующие компоненты: 1) *превенция правонарушений*, 2) *реагирование на них*.

В ходе реализации программы сотрудниками и партнерами ООГМ были разработаны и опробованы *модель программы медиации несовершеннолетних потерпевших и правонарушителей* и *Модель общественного центра восстановительного правосудия*.

Третий компонент (после превенции и реагирования) – *ресоциализация* после совершенного правонарушения – в большей мере реализовывался с помощью программы «Альтернатива насилию» (Alternative to violence project – AVP), которая начала работать в ООГМ с 2005 г., а в дальнейшем продолжила работу как независимая программа. Программа AVP – это международный миротворческий проект, который получил широкое распространение в мире с 1975 г. и создавался прежде всего для тех, кто преступил закон, находится в колониях и других пенитенциарных заведениях. Затем программа развилась не только как ресоциализационная программа по пересмотру вопросов насилия, но превентивная, работающая с детьми обычных школ.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА. УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМУ ПОДХОДУ

Одним из результатов работы Муниципального ювенального центра было создание учебного пособия «Ювенальная юстиция», изданного в 2007 г. в Одессе, по инициативе и под редакцией юриста и специалиста в области ювенальной юстиции и основного эксперта в программе Н.Н. Крестовской, которая вскоре после этого защитила докторскую диссертацию по указанной теме. Учебное пособие было результатом работы группы специалистов, работающих в различных областях, – помимо названной Н. Крестовской, работающей в Одесской национальной юридической академии (ОНЮА) и в ООГМ в качестве эксперта, это сотрудники КМДД подполковник МВД Т. Семикоп, старший лейтенант Ю. Берлин, члены ООГМ – психолог А. Гусев и политолог И. Терещенко. Пособие было рекомендовано Министерством образования для преподавания в вузах. Помимо большого теоретического материала о ювенальной юстиции, пособие содержит анализ реализации восстановительного подхода, в частности, в школах и в работе УВД. Это пособие мы рекомендуем и сейчас в качестве базового материала для применения в школах, оно стало актуальным в последние три года, когда в стране интенсивно фальсифицируются сущность и процессы реализации ювенальной юстиции и восстановительного подхода.

В основу второго пособия («Восстановительный подход в преподавании права в средней школе», 2007 [1]) легли две программы ООГМ: программа «Ресурсный центр по культуре мира для юга Украины», в процессе реализации которой были созданы две творческие межрегиональные группы – (1) историков и правовиков и (2) психологов и медиаторов, и практическая «Программа внедрения основ восстановительного правосудия в работу школьной системы», в результате реализации которой и появилась идея разработки пособия по спецкурсу в рамках преподавания права для IX классов. Работу этих творческих групп поддержал наш давний партнер – МСС. Пособие состоит из двух частей – теоретической, в которой рас-

писаны основы восстановительного подхода, и практической, в которой представлены основы конфликтологии и медиации для преподавания не специалистами-медиаторами, а школьными психологами. Чтобы это пособие могло быть написано, специалисты-юристы, эксперты ООГМ и преподаватели ОНЮА Н. Крестовская, Ж. Мандриченко и методист О. Левчишена проводили занятия по основам восстановительного подхода, а медиаторы ООГМ А. Гусев, А. Гусева, И. Терещенко, школьные медиаторы и методисты-психологи М. Соцкая, О. Склярова и Е. Тосик проводили занятия по основам медиации. Таким образом, у разных специалистов было выработано общее понимание задач и возможностей каждого, что создало основу для формирования общей программы. Это была интересная работа большого коллектива авторов, которая позволила накопить уникальный опыт для ООГМ. В дальнейшем указанное пособие получило гриф Министерства образования и было рекомендовано для преподавания в средней школе, издано Одесским институтом усовершенствования учителей, но вскоре стало раритетом.

ОБЩИЕ МЕРОПРИЯТИЯ

Итак, к настоящему времени Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины рекомендовало развитие школьной медиации в разных формах и видах. И это дает хороший импульс к тому, чтобы медиация стала обычной практикой работы в каждой школе. Можно сказать, что на уровне информирования в школе уже знают о медиации, есть показатели, говорящие о росте интереса к ней как технологии, оптимизирующей работу в школе. В частности, имеются запросы от областных и районных центров на обучение медиации.

В заключение отметим еще несколько мероприятий, которые дали мощный импульс развитию школьной медиации.

1. Были проведены всеукраинские специализированные курсы повышения квалификации в 2003 г. в Одессе, по окончании которых слушателям впервые были выданы свидетельства государственного образца по повы-

шению квалификации «Практика решения конфликтов. Основы школьной медиации».

2. В 2006 г. в Одессе прошла Международная практическая конференция «Развитие альтернативных методов решения конфликтов на постсоветском пространстве», одним из направлений ее работы была школьная медиация с организацией мини-тренингов, презентаций и круглых столов. Это был и обмен опытом среди взрослых школьных медиаторов Украины и России, и представление возможностей школьной медиации для тех стран и регионов, где медиация еще не развита. Конференция была проведена в рамках деятельности сети общественных некоммерческих организаций (НКО) по предупреждению вооруженных конфликтов. По результатам мероприятия был опубликован сборник мастер-классов.

3. Несколько групп детей-медиаторов из Винницкой области и Одессы стали участниками конференции в Жмеринке в 2008 г. Подобные мероприятия дают импульс для дальнейшего развития медиации.

4. В 2009 г. в Канаде прошла стажировка детей-медиаторов и их координаторов. Дети своими глазами увидели: то, что они делают в своей школе, во многом совпадает с тем, что делают дети-медиаторы в другой стране. Они смогли ознакомиться с разными моделями и подходами в работе детских центров медиации, напрямую поговорить со своими коллегами.

Год назад в Одессе состоялся фестиваль детей-медиаторов «Все различны – все равны», посвященный Дню мира и поддержанный Фондом Генриха Бёлляна. Фестиваль состоял из двух блоков – (1) презентационного и условно «конкурсного», на котором дети демонстрировали свое понимание теории конфликта, восстановительного подхода, принципов толерантности, и (2) обмена опытом, в рамках которого проходили мастер-классы медиаторов, мини-семинары для детей и координаторов, а также круглые столы по обсуждению важных практических вопросов развития и перспектив школьной медиации, обсуждению стандартов практики и т.п. Следует отметить, что в жюри были представители из разных регионов, это

обеспечивало объективность анализа выступлений. Как важное достижение фестиваля участники конференции отметили, что в ходе проведения первой его части («конкурсной») конкуренция и соревновательность ушли на второй план и стал доминировать один из базовых принципов медиации – поддержка и сотрудничество.

С 2007 г. на Украине начала развиваться еще и киевская школа медиации в системе среднего образования, благодаря которой появились центры медиации в гг. Жмеринка, Пирятин, Белая Церковь и др. Есть также города, в которых внедряют элементы школьной медиации, – Львов, Луганск и др.

Одесская школа в этом процессе занимает особое место и по длительности осуществления школьной медиации, и по формам ее реализации. Есть уже устоявшиеся программы в разных школах, в основном на юге Украины. Именно этот опыт мы и попытались описать в данной статье.

Мы понимаем, что история школьной медиации набирает обороты и пред-

ставит еще множество примеров своей эффективности. Чем интенсивнее развивается медиация в школе, чем больше ее форм и направлений будет существовать на Украине, тем разнообразнее и безопаснее будет жизнь в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Восстановительный подход в преподавании права в средней школе / Под ред. И. Терещенко, Н. Крестовской. Одесса: Росвита, 2007.
2. Теплякова К.Г. Конфликт и общение. Тренинг для учителей: Методическое пособие. Одесса: ООГМ, 2001.
3. Терещенко И.Г. Развитие медиации в Украине // Актуальные вопросы гуманитарно-правовых и социально-экономических исследований: Сб. научных трудов Международной заочной научно-практической конференции. Вып. 6. Кемерово: Кузизеп, 2012. С. 91–95.
4. Терещенко И.Г. Развитие медиации в Украине // О медиации, или Как быстро разрешить конфликт без обращения в суд. К.: Ника-Центр, 2010. С. 17–21.

СВЕТЛАНА ПРОХОРОВА

Традиции регионального образования: выставка-ярмарка инновационных образовательных проектов

121

Аннотация. Рассматривается опыт Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования по организации и проведению выставки-ярмарки инновационных образовательных проектов. Обозначены цели и задачи проведения подобных мероприятий.

Ключевые слова: инновации, педагогические инновации, инновационный образовательный проект.

В системе образования Ульяновской области сложилась и поддерживается традиция ежегодного проведения мероприятий, на которых можно не только ознакомиться с существующими педагогическими инновациями регионального образования, но и получить ответы на интересующие педагогические вопросы, поучаствовать в мастер-классах, работе свободных трибун, заключить договоры о публикации материалов на страницах центральных педагогических изданий. Одним из таких мероприятий стала выставка-ярмарка инновационных образовательных проектов.

С момента своего основания выставка-ярмарка стала поистине грандиозным событием, объединяющим и сближающим педагогов из разных городов и стран. С каждым годом все больше упрочняется ее статус как события ожидаемого и все более значимого по своим масштабам и задачам для педагогов, руководителей учреждений, родителей, представителей бизнеса и власти – для всех, кто по-настоящему озабочен про-

блемами регионального образования и заинтересован в его модернизации.

Сегодня школа предъявляет совершенно новые требования к учителю. Современному образованию нужны амбициозные, творческие, компетентные, способные к инновационной деятельности педагоги. Выставка-ярмарка – это тот проект, который позволяет выявить такого учителя и помочь ему самореализоваться, заявить о себе. В этом мероприятии ежегодно принимают участие педагоги, обладающие нестандартными идеями к подходам обучения и воспитания; педагоги, которым удалось разработать и реализовать на практике по-настоящему интересные уроки и проекты; педагоги, которым хочется узнать о том, что нового и интересного происходит в сфере образования.

С 2007 г. в Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования (УИПКПРО) были проведены восемь выставок-ярмарок, включая специализированные ярмарки инновационных образовательных проектов школьных библиотекарей и работников дошкольного образования. Статус этих мероприятий из областного вырос до международно-

С 2007 г. в УИПКПРО были проведены восемь выставок-ярмарок, включая специализированные ярмарки инновационных образовательных проектов школьных библиотекарей и работников дошкольного образования. Статус этих мероприятий из областного вырос до международного: в выставке-ярмарке 2012 г. приняли участие педагоги Кореи, Латвии (две эти страны представили свои проекты), Великобритании, Германии, Замбии, Китая, Намибии, США, Таджикистана.

го: в выставке-ярмарке 2012 г. приняли участие педагоги Кореи, Латвии (две эти страны представили свои проекты), Великобритании, Германии, Замбии, Китая, Намибии, США, Таджикистана.

29 марта 2012 г. в УИПКПРО проходила очередная выставка-ярмарка, участниками которой стали педагогические работники и образовательные учреждения дошкольного, общего, дополнительного, коррекционного образования, НПО и СПО. Педагоги представляли инновационные образовательные проекты, которые были рекомендованы образовательными учреждениями для участия в ярмарке.

Ярмарка обычно проводится в два этапа: заочный отборочный тур и очное представление инновационных проектов. Ее **целями и задачами** являются:

- реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»;
- реализация приоритетного национального проекта «Образование» на территории Ульяновской области; областной целевой программы «Развитие и модернизация образования в Ульяновской области» на 2010–2015 гг.;
- поддержание творческой инициативы в области образования;
- объединение возможностей и ресурсов государственных, коммерческих и гражданских институтов в продвижении инновационного педагогического опыта;
- распространение педагогического инновационного опыта в регионе;
- создание инновационного пространства, объединяющего педагогов и специалистов по близким к педагогике проблемам для аккумуляции идей и объединения возможностей;

- продвижение лучших инноваций в образовании.

Инновационное развитие регионального образования возможно только при совместной деятельности педагогов. Выставка-ярмарка как раз и создает пространство, где складываются отношения сотрудничества, сотворчества, где проявляется внимание к любой новой идее.

Благодаря открытому общению компетентных людей возникает понимание главного вопроса: как решить наиболее важные проблемы образования? Педагоги, ученые, управленцы, находясь в эпицентре обсуждаемых вопросов, подготавливая площадку для диалога с общественностью, органами власти, родителями, создают саморазвивающуюся среду.

Всего же участниками ярмарки стали 537 педагогов со всей Ульяновской области, а также из городов Российской Федерации – Волгограда, Глазова, Екатеринбурга, Самары, Иркутска и др. Помимо этого выставку-ярмарку посетили более 300 педагогов.

Динамика участия муниципальных образований Ульяновской области в выставках-ярмарках 2008–2011 гг. представлена на диаграмме (рис.). Можно отметить, что наряду с учителями из Ульяновска и Димитровграда активность проявляют педагогические работники Барышского, Ульяновского, Майнского, Новомалыклинского, Новоспасского и Радищевского районов, именно здесь системно занимаются опытно-экспериментальной и поисково-исследовательской деятельностью.

Для систематизации, обобщения материалов и управления инновационными потоками региона сотрудники Института повышения квалификации обозначили следующие разделы организационной работы, отражающие основные направления модернизации регионального образования (в скобках указаны кураторы и эксперты инновационных проектов).

1. Инновационный менеджмент в образовании: эффективность, результативность, качество (В.А. Основина).
2. Талант с колыбели: образовательные технологии в работе с одаренными детьми (Л.И. Пентехина, Т.Б. Табарданова).
3. Мозаика современных технологий воспитания (С.Д. Поляков).



об авторе



С.Ю. Прохорова, проректор по развитию регионального образования Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ОГБОУ ДПО УИПКПРО), кандидат педагогических наук, доцент

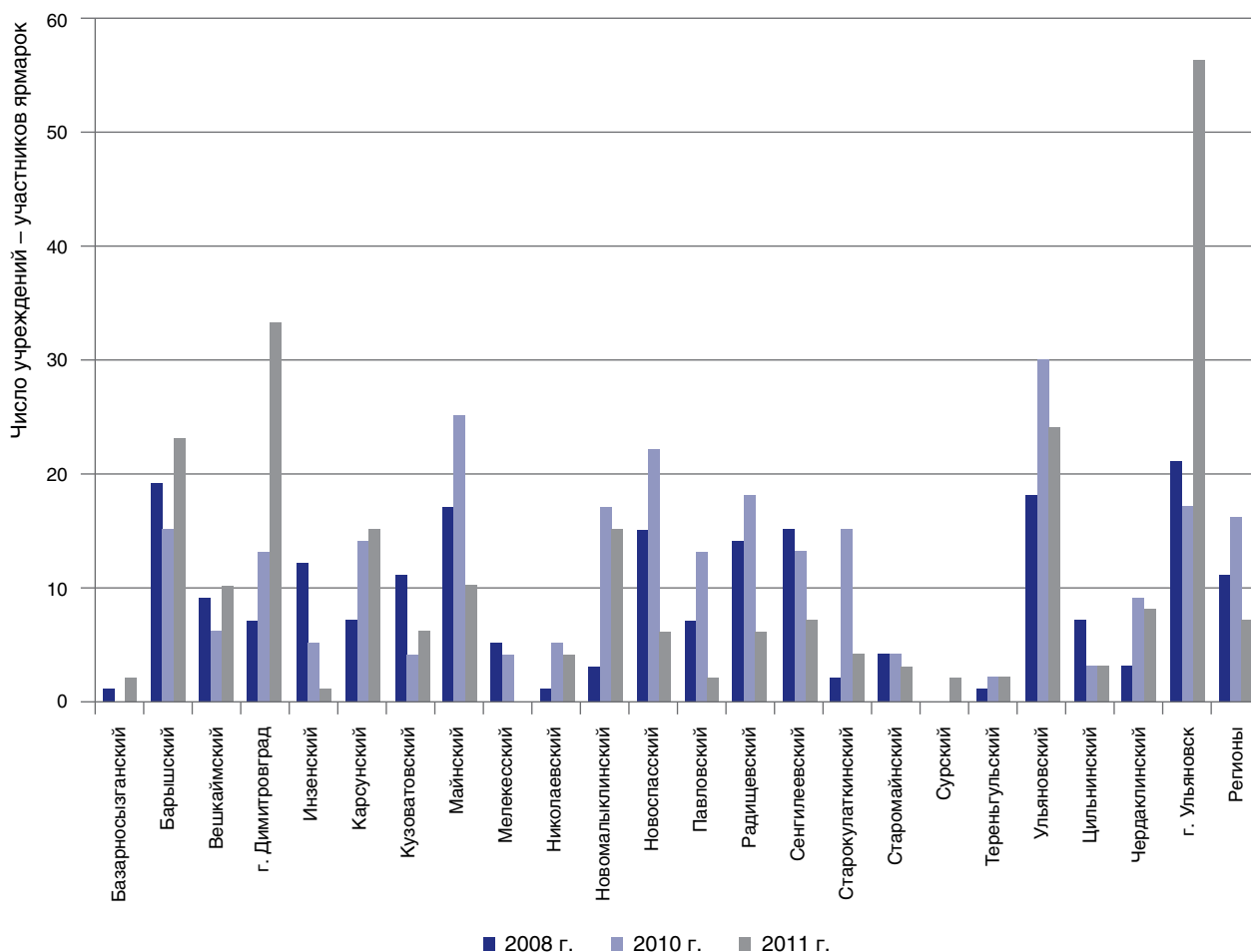


Рис. Динамика участия муниципальных образований Ульяновской области РФ в выставках-ярмарках 2008–2011 гг.

4. Информационные ресурсы образовательной среды (В.В. Сибирев, Н.А. Барсукова).

5. Детство без границ: опыт организации инклюзивного образования (А.Д. Барбитова, Т.И. Дуброва).

6. Распахни окно в мир детства (И.А. Анохина).

7. Образование. Здоровье. Гармония (Ю.А. Гордеев, В.М. Волобаев).

8. Путь к успеху: акмеологический потенциал образовательной среды (М.И. Лукьянова).

9. «Профи»: ступени профессионального мастерства (М.А. Фахретдинова, Ю.В. Есенков).

10. Имя любви моей – Родина: сохранение культурно-исторического наследия (И.В. Скворцова, Л.Н. Курошина).

11. ГИА, ЕГЭ и олимпиады: технологии эффективной подготовки (М.А. Бравина, М.А. Ахметов, Т.Б. Качкина).

12. Шаг к новой школе: обеспечение процесса реализации ФГОС (Н.В. Калинина).

13. Школьные мини-предприятия: кооперативы (О.В. Атаулова).

14. Семья и школа: воспитываем вместе (Л.П. Шустова).

В работе выставки-ярмарки приняли участие представители таких издательств, как «Просвещение», «Дрофа», «Вентана-Граф», «АРКТИ», «ООО «Современные образовательные технологии»». С целью ознакомления с инновациями региона и установления партнерских отношений выставку-ярмарку посетила начальник Юго-Западного управления Министерства образования и науки Самарской области В.В. Пасынкова.

В рамках выставки-ярмарки инновационных образовательных проектов был проведен конкурс с награждением победителей, организована работа рекламных трибун, заключены договоры о сотрудничестве. Участники конкурса, представившие лучшие работы, были отмечены дипломами оргкомитета конкурса, рекомендациями к публика-

ции работ в научно-педагогических изданиях соответствующего профиля. Все участники выставки-ярмарки получили сертификаты об участии.

Желающие могут ознакомиться с инновационными проектами-победителями и дипломантами первой степени в медиацентре института.

Наибольшим спросом на выставке-ярмарке пользовались материалы на электронных носителях, информационно-образовательные программы, авторские спецкурсы, пакеты нормативно-правовых документов образовательных учреждений, сценарии внеклассных мероприятий, учебно-методические комплексы учителей-предметников. Каждый второй участник выставки-ярмарки реализовал свой инновационный образовательный проект.

При анализе анкет участников выставки-ярмарки выяснилось, что данное мероприятие нашло широкую поддержку среди педагогов области, которые предлагали различные варианты его дальнейшего развития, например: проводить районные и заочные туры, дискуссии, работу ярмарки осуществлять в каникулярное время. Все это обязательно будет учтено организаторами при подготовке последующих выставок-ярмарок.

Необходимо отметить, что привычное знакомство с педагогическими новшествами через посещение открытых уроков коллег, участие в семинарах и творческих встречах уже не может в должной мере удовлетворить потребность педагога в своем профессиональном развитии. Требуются такие формы знакомства с работой коллег и приобретения собственного опыта, которые отличались бы от традиционных большей социальной значимостью и массовостью, а главное – возможностью для большого круга заинтересованных лиц представить свои инновационные наработки, результаты экспериментальной деятельности своего учреждения на объективный суд коллег по профессии и одновременно с этим ознакомиться с разнообразными инновационными предложениями (и, возможно, приобрести интересующие материалы). Именно такой формой стала Международная выставка-ярмарка инновационных образовательных проектов. Являясь своеобразным рынком педагогического опыта, выставка-ярмарка призвана объединить участников образовательного процесса в поиске эффективных путей решения проблем и определения дальнейших перспектив образования, современных тенденций, ценностных ориентиров образовательных моделей и систем.

Народный печальник

Аннотация. Статья посвящена психопатологическому анализу личности швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци. Деятельность Песталоцци рассматривается с патографической позиции, исследуется влияние психических расстройств ученого на его деятельность.

Ключевые слова: Песталоцци, патография, педагогическая деятельность, психические расстройства.

Особенности психологической структуры личности либо располагают к успеху в определенных областях деятельности, либо препятствуют ему. В еще большей степени это положение относится к психопатологическим расстройствам, которые, как правило, ограничивают адаптационные возможности человека.

В большинстве случаев творец не задумывается о том, каким чертам собственной личности и бессознательным влечениям он обязан своими достижениями. В качестве иллюстрации такого предположения проанализируем с патографической точки зрения личность Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827), швейцарского педагога и писателя, одного из основоположников дидактики начального обучения.

«ГЕНРИХ ЧУДАЧОК»

Семья, в которой родился И.Г. Песталоцци, считалась зажиточной, пока не умер его отец, работавший врачом-хирургом. Мать, дочь богатого поселянина, отличалась редкостной непрактичностью. Уединенная жизнь, которую вела семья Песталоцци в эти тяжелые годы, привела к тому, что мальчик мало с кем общался и в последующем всегда стеснялся общества, в котором чувствовал себя крайне неловко. Уже с этого возраста можно го-

ворить о его заниженной самооценке и проблемах общения.

Песталоцци вспоминает в своем итоговом произведении «Лебединая песня» (1826): «Я рос... настоящим маменькиным сыночком... Мне настолько не хватало всех существенных средств и побуждений для развития мужской силы, мужского опыта, мужского образа мыслей и мужских занятий, насколько я при своеобразии и при слабостях своей индивидуальности преимущественно в них как раз и нуждался» (Песталоцци, 1965, с. 491 [2]). Здесь следует отметить истоки его будущего инфантилизма.

В школе рассеянный и, по мнению учителей, бестолковый ученик Генрих не внушал особых надежд. В играх со сверстниками он был самым беспомощным, и школьные товарищи дали ему прозвище «Генрих чудачок – из земли дураков». Учителя не без основания смотрели на него как на «тупицу, решительно ни к чему не способного» (Там же, с. 500). Это подтверждает, в частности, тот аргумент, что Песталоцци так и не овладел «тайнами орфографии» (это будущий учитель детей!), «имея при этом смелость совсем не придавать никакого значения сей премудрости» (Абрамов, 1997, с. 23 [1]).

В 19 лет Песталоцци неожиданно для всех стал придерживаться аскетического образа жизни. Этот отказ от комфорта вплоть до алиментарного самоистязания можно считать первыми проявлениями мазохизма. Генрих до предела ограничил свои потребности: спал на жесткой



об авторе



А.В. Шувалов, заведующий Психоневрологическим диспансерным отделением Муниципального учреждения здравоохранения «Центральная городская больница им. М.В. Гольца», г. Фрязино, Московская обл., психиатр-нарколог, кандидат медицинских наук

постели, укрывался лишь своей одеждой, одно время употреблял только растительную пищу и «пробовал даже питаться одной травой» (Там же, с. 27), пока не дошел до полного истощения. Такую отрешенность от жизни можно объяснить тем, что до глубокой старости он полностью был поглощен всевозможными идейными планами и начинаниями. С психиатрической точки зрения данный феномен можно истолковать как приступ шизофреноподобного эндогенного заболевания.

Необычный во всем Генрих оказался неожиданно прагматичным в своей любви. Его невеста Анна Шульц была на шесть лет старше (инфантильный поиск матери в жене) и принадлежала к купеческой семье. Желая одолеть наконец свои собственные комплексы, связанные с его далеко не счастливым детством, Песталоцци после долгих поисков решил, что его призвание – оказывать помощь бедным крестьянским детям, оставшимся без присмотра и воспитания.

В небольшом имении «Нейгоф» недалеко от Цюриха Песталоцци набрал несколько десятков бедных детей для «природосообразного воспитания». Он писал: «Я жил в кругу... нищих детей; я делил с ними в бедности мой хлеб; я сам жил как нищий для того, чтобы научить нищих жить по-человечески» (цит. по: Ротенберг, 1961, с. 48 [3]). Песталоцци обучал их чтению, письму и счету, одновременно дети работали на ферме, в прядильной и ткацких мастерских. «Природосообразное воспитание» Песталоцци сегодня выглядит достаточно суровым. Распорядок дня у детей был таков: «с 6 часов утра до 8 – учебные занятия, затем часы до 4-х дня отводятся работе, после этого до 8 часов вечера – снова учебные занятия». В письме на имя министра внутренних дел Ренггера от 19 апреля 1799 г. швейцарский педагог отмечал, что при таком режиме «состояние здоровья воспитанников становится все лучше и лучше» (Там же, с. 67).

Утопическая мечта Песталоцци о том, что «учреждение для бедных» будет существовать на деньги спонсоров, так и осталось мечтой. Родители часто забирали домой своего ребенка, как только он получал платье и обувь и хоть чему-то научался. После того как все прида-

ное жены было исчерпано на содержание приюта, Песталоцци был вынужден его закрыть. Так что окружающие не без основания стали считать его безумцем, который сознательно довел до нищеты собственную семью; даже друзья были убеждены, что он не в своем уме. Дети показывали на него пальцем и бежали за ним на улице, какое-то время Песталоцци даже был вынужден сидеть дома.

Песталоцци с горестью вспоминал: «Книгопродавец Фюсли... прямо сказал мне в то время, будто мои старые друзья почти все считают, что я закончу свои дни в больнице для бедных или даже в доме для умалишенных» (1965, с. 514 [2]).

Нуждаясь материально и не имея возможности заняться воспитанием детей, по совету друзей он взялся за перо и написал работу «Лингард и Гертруда, книга для народа» (1781). За эту книгу Бернское экономическое общество присудило Песталоцци золотую медаль и денежную премию. Но, признавая, что Генрих Песталоцци предлагает хорошие планы преобразования общественных отношений, все понимали, что он не способен устроить свои собственные дела и что для практической жизни он человек потерянный.

В 1814 г. в Базеле его удостоил своей аудиенции Александр I, который снисходительно выслушал совет знаменитого педагога «освободить в России крестьян», оказал ему материальную помощь и пригласил работать в России. От последнего предложения Песталоцци благоразумно отказался. За год до смерти он написал свое последнее произведение «Лебединая песня», в котором сожалел о несбывшихся надеждах вывести народ из темноты и бедности. Песталоцци так и не понял истинных причин своих неудач.

«МОРАЛЬНЫЙ МАЗОХИЗМ»

Сочетание прогрессивных для своего времени идей со странностями и курьезностью поведения можно объяснить особенностями психопатологической структуры личности.

Песталоцци, как и наш доктор Федор Петрович Гааз, Махатма Ганди или мать Тереза, представляет пример «морального мазохизма» – так Зигмунд Фрейд определил мазохизм, не связанный

с сексуальным контекстом. Основные его критерии – не только бессознательное причинение вреда своему здоровью и несчастий своей судьбе, но и ухудшение «качества жизни» окружающих больного родных. В последнем случае мазохизм переходит в свою зеркальную противоположность – «моральный садизм», подчеркивая тем самым правильность объединения этих двух разнонаправленных влечений в одно психическое расстройство – садомазохизм. Так что этот термин лишь на первый взгляд поражает несовместимостью своих составляющих.

Генрих Песталоцци рос в условиях гиперопеки при полном отсутствии мужского влияния. В юности он перенес легкий шизофренический приступ с выходом в инфантильное развитие и с мазохистическим радикалом. Гиперопека помешала Песталоцци повзрослеть и возмужать. Именно в его инфантилизме коренится постоянная тяга к детям и стремление к самовоспитанию.

Мазохистический тип реагирования Песталоцци содержал в себе большую долю эксгибиционизма: «Обратите внимание, как я мучаюсь!» Такие люди больше заинтересованы в том, чтобы одержать моральную победу, чем решить какую-либо практическую задачу. Они нуждаются в присутствии близких людей, чтобы перемещать на них свои садистские наклонности. Так что вполне достаточно оснований предпо-

ложить у Песталоцци, прибегая к современной классификации болезней, садомазохизм.

Логично рассмотреть теоретические положения Песталоцци как проявление сверхценной идеи. Последняя представляет собой убеждение, которым больной придает несоразмерно большое значение, он постоянно и полностью охвачен им. Сверхценная идея психологически понятна, и она отнюдь не абсурдна. Все эти критерии подходят к педагогическим новациям Генриха Песталоцци. Разумеется, не психические отклонения лежат в основе гениальных его идей, но они, безусловно, могли стать мотивом их возникновения и определили их выраженность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов Я.В. И.Г. Песталоцци. Его жизнь и педагогическая деятельность. Биографический очерк // Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф. Биографические повествования. Челябинск: Урал, 1997. С. 5–102.
2. Песталоцци И.Г. Лебединая песня // Песталоцци И.Г. Избр. педагогические произведения: В 3 т. / Под ред. М.Ф. Шабаевой. Т. 3. М.: АПН РСФСР, 1965. С. 337–565.
3. Ротенберг В.А. Иоганн Генрих Песталоцци, его деятельность и педагогические идеи // Песталоцци И.Г. Избр. педагогические произведения: В 3 т. / Под ред. М.Ф. Шабаевой. Т. 1. М.: АПН РСФСР, 1961. С. 11–106.