

## Образовательная ПОЛИТИКА

Миссией журнала «Образовательная политика» являются проектирование, поддержка и лоббирование тех социальных изменений в эволюции нашего гражданского общества, которые открывают потенциальные возможности его становления как «общества образования», а не только «общества знаний» или «инновационного общества». Под «обществом образования» подразумевается такое общество, движущей силой и базисом которого является образование как ведущая социопорождающая и личностно-порождающая деятельность, определяющая конкурентоспособность личности, общества и государства.

Сформулированную подобным образом миссию нашего журнала можно называть социокультурным проектом.

Реализуя эту миссию, мы будем стараться превратить журнал «Образовательная политика» в журнал публичного обсуждения преимуществ и рисков различных инноваций в образовании, которые выходят за пределы интересов только профессионального цеха и становятся социальными инновациями, затрагивающими буквально все слои общества.

Формула «от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества» выражает ключевую стратегию образовательной политики, направленную на создание общего интеллектуально-инновационного цикла в жизни страны, на социальное проектирование общенациональной инновационной системы России в сетевом столетии.

Для всех тех, кто заинтересован в публичном обсуждении идеологии, методологии, экспертизы и лоббировании социальных действий, вектором которых является становление образованного гражданского общества, и выходит в свет наш журнал.

Образовательная политика

# Научный публицистический журнал Образовательная ПОЛИТИКА

№ 5 (61) 2012

### СЛОВО РЕДАКТОРА

Культурный ген связи времен

### ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Управленческая исповедь

### АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

## Проект Стандарта дошкольного образования

Обсуждение проекта  
Стандарта дошкольного  
образования



### ИННОВАЦИИ

Обучение математике  
как игра

### ПОЗИЦИЯ

«Фабрика мыслей»  
для системы образования



Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. – 447 с. ISBN 978-5-09-030125-1.

В книге раскрываются мотивы, риски и перспективы модернизации образования через оптику системно-деятельностного историко-эволюционного подхода к пониманию развития человека в изменяющемся мире. Издание адресовано тем, кого волнует судьба образования как проектирования будущего личности, общества и государства.

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

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

Продолжается подписка на журнал  
«Образовательная политика»

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



Головина М.Ф. и другие. Детский сад, живущий жизнью детей, или Опыты переходов за границы известного. СПб.: Образовательные проекты, Агентство образовательного сотрудничества, 2013. – 176 с.

Как складывается жизнеспособная структура детского сада, который ориентируется на жизнь детей, а не на программу занятий, где принято любое дело начинать с того, что интересно и детям, и воспитателям? Это книга о том, как переплетаются в работе воспитателя импровизация и рефлексия, верность традициям и привычка идти на риск в поиске нового, о той внутренней организованности, которая в ситуации внешней свободы требуется от детей и взрослых, и о том, за счет чего она достигается.

Издание будет интересно не только специалистам в области дошкольного образования, но и многим родителям: в ней раскрываются многие измерения мира детства и обсуждается возможное место в этом мире веселого, мудрого и ответственного взрослого.



Крылова Н.М. «Лесенка успеха», или Три грани научно-методической системы детского сада. 2-е изд. СПб.: Образовательные проекты, Агентство образовательного сотрудничества, 2013. – 240 с.

Научно-методическую систему «Детский сад – Дом радости» реализуют сотни детских садов в разных уголках России. Книга создателя этой системы впервые раскрывает взаимосвязь трех сторон в организации успешной педагогической практики – инноватики, технологии, программы. Смысловым фоном авторского рассказа служат широкий обзор научных достижений и обсуждение современного состояния дел в детских садах. Сочетание научной четкости, богатейшего практического опыта и неожиданных, выглядящих порой парадоксальными, утверждений делает книгу и увлекательной для чтения, и наукоёмкой, открывающей новую страницу в обсуждении проблем и перспектив дошкольного воспитания.

**Учредитель**  
Федеральный институт  
развития образования  
Министерства образования  
и науки РФ

**Редакционный совет**  
Председатель –  
Калина И.И.

Асмолов А.Г.  
Балыхин Г.А.  
Бутко Е.Я.  
Глебова Л.Н.  
Козлов В.В.  
Лейбович А.Н.  
Низиенко Е.Л.  
Положевец П.Г.  
Реморенко И.М.  
Фельдштейн Д.И.

**Редакционная коллегия**  
Главный редактор –  
Асмолов А.Г.

Агранович М.Л.  
Барабашев А.Г.  
Блинов В.И.  
Глазунов А.Т.  
Гончар М.В.  
Карabanова О.А.  
Кондаков А.М.  
Куркин Е.Б.  
Лейбович А.Н.  
Рубцов В.В.  
Семенов А.Л.  
Собкин В.С.  
Спасская В.В.  
Уваров А.Ю.  
Щедрина Е.В. (заместитель  
главного редактора)

Свидетельство  
о регистрации средства  
массовой информации  
ПИ № ФС 77-22657  
от 15 декабря 2005 г.  
ПИ № ФС 77-38749  
29 января 2010 г.  
Издается с июля 2006 г.

№ 5 (61) 2012

Адрес редакции:  
152319, Москва,  
ул. Черняховского, д. 9.  
Эл. адрес: [redactor@edupolicy.ru](mailto:redactor@edupolicy.ru)  
[www.edupolicy.ru](http://www.edupolicy.ru)

Отпечатано  
в типографии:  
ООО «Вива-Стар»  
Тираж: 1000 экз.  
© «Образовательная  
политика», 2012

Издание подготовлено  
ООО «МедиаЛайн»



Генеральный директор  
Лариса Рудакова  
[www.medialine-pressa.ru](http://www.medialine-pressa.ru)  
Тел.: +7 (495) 640-08-38 (39)

Исполнительный редактор:  
Наталья Санберг  
Над номером работали:  
Мария Малахова,  
Елена Либкина

# Оглавление

## СЛОВО РЕДАКТОРА

Асмолов А.Г.  
Культурный ген связи времен ..... 2

## ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Реморенко И.М.  
Управленческая исповедь: мои успехи и неудачи на госслужбе ..... 6  
Болотов В.А.  
Размышления о реформе педагогического образования ..... 8

## МЕТОДОЛОГИЯ

Ильин Г.Л.  
Творческое мышление во взаимном образовании ..... 15

## АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Проект Стандарта дошкольного образования ..... 22  
Обсуждение проекта Стандарта дошкольного образования ..... 36

## ИННОВАЦИИ

Голубев В.И.  
Обучение математике как игра ..... 65

## ПОЗИЦИЯ

Фрумин И.Д.  
«Фабрика мыслей» для системы образования ..... 71

## ТЕХНОЛОГИЯ

Алиева Э.Ф., Радионова О.Р.  
Использование анимационных мини-сериалов для формирования  
позитивного отношения к себе и миру у детей ..... 78

## ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Бердашкевич А.П., Булаев Н.И., Петрищев И.М., Эркенов А.Ч.  
О региональной политике в области образования ..... 83

## МЫ И МИР

Стандарт дошкольного образования Финляндии ..... 100  
Преображенская А.А.  
Семья и школа: французский опыт ..... 122  
Правила оформления рукописей ..... 128



*В нашей культуре слово «стандарт» имеет устойчивую смысловую характеристику: «усреднение», «обезличивание», «деиндивидуализация». А обществу требуется, чтобы были отрефлексированы разные пути развития. В этой ситуации, говорит директор ФИРО, руководитель рабочей группы по разработке стандарта дошкольного образования Александр Асмолов, особенно сложно доказывать, что стандарт – это не эталон из палаты весов, это не метр, это не килограмм, стандарт выступает сегодня как особая культурная норма поддержки разнообразия.*

## Культурный ген связи времен

**Ключевые слова:** стандарт дошкольного образования, поддержка разнообразия в детстве, целевые ориентиры.

**– Александр Григорьевич, вы все время подчеркиваете эпитет «разнообразие», считаете, оно действительно должно присутствовать в нашей жизни? Это же хлопотно?**

– Разнообразие необходимо, чтобы мы могли передать культурный код времен. Стандарт образования же как раз и есть основа для передачи культурного кода времен. Отсюда понятно, что стандарт выступает как культурный ген образовательного поведения. Вот такое понимание стандарта я исповедую. А ген, как вы знаете, отличается разнообразием, которое он реализует.

**– Но куда уйти от толкования «по типовому образцу»?**

– Разрабатывая и проектируя стандарты сначала начального, потом среднего, а теперь и общего образования, мы всячески пытались понять стандарт как конвенциональную норму, норму согласия общества, родителей и даже ключевых субъектов этого процесса – детей. Обычно их никогда не спрашивают, что нужно им. Они всегда выступают как молчащее меньшинство. Между тем их согласие – это их интерес, их мотив, их

желание входить в те формы жизни, которые им предлагают. И моя мечта, чтобы они с дошкольного возраста входили в те формы жизни, которые им интересны. Переводя это на более сложные конструкции, главная задача – сделать так, чтобы у наших детей была мотивация к развитию и творчеству. Что еще более важно, задача стандарта – позитивная социализация и индивидуализация личности.

**– Так, а образцы-то где?**

– Воспитание – это приобщение к этнокультурному коду, к культурным образцам, к культурным сокровищам, которые есть и в глобальной цивилизации, и в нашей с вами российской культуре. Когда кто-то пытается прорыть между ними пропасть, это неверно. Есть общее пространство культуры, в котором всегда будут жить вместе Толстой, Шекспир и Достоевский. Есть, собственно, великое пространство нашей культуры, в которой мы когда-то создавали двухтомник для начальной школы и отчасти для дошкольников. Первый из томов назывался «По щучьему велению» (народные сказки), вто-

рой – «По моему хотению» (авторские сказки). Я об этом говорю сейчас не случайно. Без этих сказок нет детства. Поэтому с самого начала дошкольное детство, я говорил об этом во многих своих выступлениях, – это мир уникальных ожиданий взрослых по отношению к детям. Мы никогда не знаем, что из них получится, мы можем только хотеть. Но именно неопределенность того, что из них вырастет, очаровывает нас в детях. Мы надеемся, что из нашего ребенка вырастет самая потрясающая наша мечта, и очень часто не только сами становимся заложниками этих наших ожиданий, но делаем заложниками наших ожиданий, а иногда и амбиций, детей. Моя мечта – сделать так, чтобы стандарты стали культурной генетикой нашего образования. Если они станут культурной генетикой и даже, не побоюсь этого слова, евристикой образования, то эти стандарты как социальные культурные нормы конструируются, и тогда они начинают конструировать все по многим причинам. Одни из этих причин – формальные нормативы, они существуют. С 1 сентября вводится новый вариант закона об образовании, и это мотивировка введения стандарта, а не мотив. Дошкольное образование впервые в истории российской культуры становится полноценным уровнем образования наряду с начальной школой, школой, вузом. Как только мы произнесли, что это самостоятельное по статусу образование, мы тем самым сказали: должен быть стандарт, благодаря которому можно оценить качество. И сразу начинаются все приключения, которые связаны с вопросами стандарта.

**– Как совместить стандарт как культурную генетику образования с дошкольным миром?**

– Мы предлагаем несколько ходов. Основной: стандарт дошкольного детства – это стандарт поддержки разнообразия в детстве. Вот этот ход, который нами делается, основан на том, что мы разрабатываем нестандартный стандарт. Стандарт, который должен поддержать варианты развития. Стандарт, который не должен рассматривать дошкольное детство исключительно, как его рассматривали раньше, т.е. как

**Главная задача – сделать так, чтобы у наших детей была мотивация к развитию и творчеству. Что еще более важно, задача стандарта – позитивная социализация и индивидуализация личности.**

подготовку к школе. Я всегда удивляюсь парадоксальности логики в понимании каждого этапа жизни как подготовки к другому этапу.

**– Да, это мы проходили: дошкольное детство – подготовка к школе, школа – к вузу, вуз – к работе, работа – подготовка к пенсии... А жить-то когда?**

– Действительно, то, что мы живем завтрашним днем, может привести к тому, что ребенок может не ощутить неповторимость детства, пропустить это. Но каждый из нас ценен сегодня, ценен здесь и теперь. И логика, которая распространяется, например, на профессиональное образование, что дошколка – это сфера услуг, она не срывает! Вообще панически боюсь при разработке стандартов сведения образования к сфере услуг. Это возможный вариант, касающийся вузов, профессионального образования, но и там не все сводится к сфере услуг. Когда один из коллег, экономист, меня спрашивал, почему я так всегда спорю с моим другом Ярославом Кузьминовым, который называет образование сферой услуг, я привожу один пример: вы влюбились, провели с любимым замечательную ночь, а утром открываете глаза: «Милый, ты доволен, как я тебя обслужила?» Вы чувствуете? Сведение образования к сфере услуг невозможно!

**– С какими еще рисками непонимания сталкивается стандарт?**

– Для меня самый страшный, самый опасный при развитии образования – это риск преобладания контроля образования над развитием образования. Ни зуновская логика, ни знания, умения, навыки при всей их важности не выйдут здесь на первый план, нет такого человека, как бы он велик ни был, который скажет: «Мы продиагностировали этого ребенка, у него отклонение». Наша формула: от диагностики контроля, от диагностики селекции к диагно-

Самый страшный, самый опасный при развитии образования – это риск преобладания контроля образования над развитием образования.

стике развития ребенка и определению совместно со взрослым его зоны ближайшего развития. Каждый ребенок для нас почемучка, и надо, по сути дела, не погасить почемучек, а дать им возможность почувствовать себя уверенными людьми, дать целевые ориентиры для уникальных программ дошкольного образования, которые были и есть в нашей стране.

Второй риск – риск непонимания. Поэтому нужен тезаурус, чтобы стандарт понимали и управленцы, и родители, и воспитатели, и учителя. Когда мы говорим о целях, то они в начале стандарта, в конце сказано о целевых ориентирах, и надо четко их различать, чтобы документ был целеполагающим и целеобразующим.

Я понимаю и риски родителей, которые хотят сделать так, чтобы резкий переход из дошкольного учреждения в школу, из школы – к другим этапам развития был наименее болезненным для ребенка. Наша задача сделать так, чтобы этот кризис не стал кризисом также и для родителей. Я хочу, чтобы родители понимали, что никто не отбрасывает познание, в том числе эстетическое. Речь идет о том, что познание не становится самоцелью, а входит через ворота ведущей деятельности с учетом возрастной специфики этой ведущей деятельности и зоны ближайшего развития как со сверстниками, как с сообществами детскими, так и со взрослыми. Детская субкультура – двигатель детского развития.

**– Получается, что программа дошкольного образования – это программа психолого-педагогической поддержки социализации, индивидуализации ребенка, его приобщение к ценностям, традициям, нормам российской и общечеловеческой культуры?**

– Когда мы ее определяем не как чисто образовательную программу, а именно как поддержку социализации, в этом ключевое принципиальное отличие на-

шей программы от принятых в других странах программ дошкольного образования как автономного мира от мира школьного образования, в котором тоже стоит задача развития личности, но в котором учебная деятельность стоит во главе угла. В дошкольном образовании есть другие виды деятельности, в которых возникают предпосылки учебной. Это совершенно разные формы игры, общение, исследование. Поэтому стандарт дошкольного образования ставит цель, чтобы дети остались почемучками. Нам важно, чтобы у них возникла мотивация к познанию и творчеству, которая способствовала бы обучению счету, получению представления о мире, о Родине. Это может происходить через сказки, через игры, через искусство, через мультфильмы, через исследовательское конструирование. Мы должны для ребенка создать социальную ситуацию развития, это ключевая задача. А локомотивом развития ребенка служит со-действие ребенка со взрослым и со сверстниками, содействие передает основу проектирования в программах тех форм взаимодействия ребенка со взрослыми и детьми, которые по новому варианту стандарта должны быть в школе. Вот это и есть его готовность к школе. Когда Филипок приходит и говорит: «Я хочу учиться!», он готов к школе, а когда Недоросль приходит в школу и оказывается социальным инфантилом, он просто к ней не готов. Идти путем зубрежки, дрессуры, сажания ребенка за парту в четыре года не нужно. Лучше создавать мотивацию для ребенка, который готов всех и каждого замучить своими вопросами.

**– Следовательно, стандарт дошкольникам дает только ориентиры?**

– Дошкольное образование я понимаю как со-действие между ребенком и взрослым, в котором ребенок приобщается к культуре и находит свое Я, вернее, ищет его, он может не найти его и в течение всей жизни. Мы даем только ценностные ориентиры: ищите, ориентиры общие. Отсюда действуют формулы при поиске программ, когда мы даем ориентиры стандарта как культурного гена: инвариантность целей при вариативности средств достижений. Детство ради детства задает инвариантные

цели через целевые ориентиры. Мы приведем в школу мотивированного ребенка, и педагоги начальной школы должны постараться, чтобы почемучка не пропал. В дошкольных учреждениях не может быть таких страшилок, как ЕГЭ. Те, кто требуют от ребенка: «выучи то», «прочти это», – во многом поступают неправильно. Только через деятельность могут войти познавательные задачи и познавательные навыки.

Стандарт действительно содержит требования, но это требования к условиям дошкольного образования. Когда вы разговариваете с ребенком, одеваете его, собираете на прогулку, вы учите его дисциплине, вы учите его культуре. И, учась держать правильно ложку, он становится человеком, а не каким-то другим существом. Это стандарт очеловечивания.

Идти путем зубрежки, дрессуры, сажания ребенка за парту в четыре года не нужно. Лучше создавать мотивацию для ребенка, который готов всех и каждого замучить своими вопросами.

В целевых ориентирах стандарта четко сказано, что наши дети должны уметь сострадать и сорадоваться как взрослому, так и ближнему своему. Лучше всего передает суть этого стандарта книжка Януша Корчака «Как любить детей», она позволяет увидеть в ребенке индивидуальность, неповторимость и помогает ребенку в том, что является главным для него, – вырасти человеком.

*Беседовала Лора Зуева*

# Управленческая исповедь: мои успехи и неудачи на госслужбе

**С**начала об успехах.

1. Деньги. Удалось сильно увеличить финансирование сферы образования, никто и подумать не мог 10 лет назад, что средняя зарплата учителя будет сопоставима со средней зарплатой в экономике. В целом роль гуманитарной деятельности, социальных практик сильно выросла.

2. Стандарты. В 2008 г. удалось кардинально изменить структуру образовательных стандартов. Они стали более рамочными, европейскими, если угодно. Перестали требовать, пусть пока на бумаге, освоение учебного материала, стали требовать базовые компетенции. Есть шанс, что в школах будут учить иначе и в будущем мы сможем конкурировать на мировых рынках. В стандартах появились условия – ещё один повод обосновывать финансирование.

3. ЕГЭ. Я им не занимался, но иногда помогал что-то объяснять, растолковывать, обосновывать. В целом модель перехода из экспериментального режима в постоянный была сделана нами. Получилось неплохо.

4. Инновации. Мы привнесли это слово в массовый образовательно-гуманитарный лексикон. Тысячи учреждений получили гранты, поддержку, надежду на системное продвижение инициатив.

5. Закон об образовании. У нас сложилась неплохая команда, и мы написали новый неплохой закон. Он получился сбалансированным, учитывающим разные интересы. Снял массу противоречий и ввёл отдельные новации, которым ещё предстоит раскрыться в будущем (сетевое взаимодействие, электронное обучение, педагогическая экспертиза, мониторинг качества образования, общественная аккредитация и пр.).

## Неудачи.

1. Деньги. Увеличение средств приносит пользу тогда, когда деньги тратятся эффективно. Не во всех регионах удалось добиться нормального подушевого финансирования и новой системы оплаты труда. Это работает, когда школы умеют самостоятельно хозяйствовать. А такое самостоятельное хозяйствование кое-где лишь имитируется. РОНО по-прежнему неправомерно вмешиваются в школьную жизнь.



2. Стандарты. Стандарты написаны криво. Не было у нас в стране коллективов, способных написать их более толково. И наша команда бы не смогла. Ситуацию может спасти то, что стандарты разрешено менять чаще одного раза в 10 лет. Проблема также в том, что отказ от стандартизации учебного материала не стал в 2008 г. предметом общественной дискуссии, а надо было нам намеренно её разбудить. Теперь есть серьёзная опасность, что мы снова вернёмся к стандартизации учебного материала. И тогда плакали все эти компетенции. Неизбежно средневековье.

3. ЕГЭ. Зря я туда не лез. Там нужно было много чего сделать. Например, компьютерная форма сдачи экзамена с автоматическим выбором заданий из некоего общего банка данных. Вполне можно было наладить. Ну да не до того всё было.

4. Инновации. Хороший начали проект по развитию партнёрства предприятий и вузов. Сложились отдельные интересные коллективы. Но это совсем не удалось предъявить обществу. А ведь можно было поднапрячься, описать деятельность, «снять технологию», добиться, чтобы результат воспроизводился. Но пиарилось лишь Сколково, десятки важных инициатив остались незамеченными.

5. Закон. На специальном сайте у нас как-то почти получилось писать его «всем миром». Вовлекли тысячи людей, удовлетворили множество ожиданий, исправили десятки ошибок. Даже некоторым скептически настроенным юристам понравилось. Жаль, что в Правительстве эта работа была начисто заброшена. Идея «Открытого правительства» никак не движется. Надо было мне вопить по этому поводу, а я презренно молчал.



об авторе



*И.М. Реморенко,  
заместитель  
Министра  
образования и  
науки Россий-  
ской Федера-  
ции, кандидат  
педагогиче-  
ских наук*

# Размышления о реформе педагогического образования

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы качества педагогического образования с учетом результатов международных мониторингов и новых школьных стандартов. Исходя из российского и зарубежного опыта обсуждаются две основные модели подготовки учительских кадров. Формулируются главные задачи, решение которых может улучшить качество подготовки и закрепляемость педагогических кадров.

**Ключевые слова:** подходы к реформированию педагогического образования, набор на педспециальности, педпрактика, допуск к работе учителем, закрепление молодого учителя.



При обсуждении вопросов о реформировании педагогического образования необходимо прежде всего сформулировать задачи, которые нужно решить в ходе реформирования. При этом сначала надо разобраться с распространенными суждениями о качестве педагогического образования и понять, относятся ли они к проблемам собственно педагогического образования и есть ли у них доказательная база.

Одно из наиболее часто встречающихся высказываний касается низкого качества российского педагогического образования.

При обсуждении этого тезиса первое, что необходимо сделать, – это проанализировать результаты, получаемые нашими школьниками при проведении международных сравнительных исследований в области образования. Оказывается, российские школьники по завершении начальной школы устой-

чиво показывают хорошие результаты в международном исследовании PIRLS<sup>1</sup>, направленном на проверку читательской грамотности (Цукерман, Ковалёва, Кузнецова, 2007; Цукерман, Обухова, 2012; Неожиданная победа..., 2010). Неплохие результаты демонстрируются и в международном исследовании TIMSS<sup>2</sup>, направленном на проверку математической и естественнонаучной грамотности в начальной и основной школе (Основные результаты..., 2008). Это позволяет утверждать, что педагоги начальной школы достаточно успешно решают одну из основных задач начальной школы – научить работать с текстами, а учителя по математике и другим дисциплинам естественнонаучного блока основной школы владеют предметными знаниями на достаточно высоком уровне. Некоторое отставание в естественнонаучной грамотности, по мнению экспертов, связано не с плохой подготовкой учителей, а с резким отставанием наших школ от школ развитых стран по уровню оснащённости учебно-лабораторным оборудованием. Отметим, что основная

<sup>1</sup> *Progress in International Reading Literacy Study* – международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста».

<sup>2</sup> *Third International Mathematics and Science Study* – Третье международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования.

масса работающих в школе учителей готовилась именно в педвузах, и, несмотря на то что в последние годы многие педвузы вошли в состав классических университетов, в выпуске по педагогическим специальностям 2011 г. на долю педвузов приходится больше половины педагогов – 58 %.

О неплохом качестве подготовки учителей математики говорят и результаты международного исследования TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) (Ковалёва, Денищева, Шевелева, 2011). В 2008 г. результаты российских студентов педвузов превышали средние международные показатели.

Вместе с тем результаты международного исследования PISA<sup>3</sup> (Качество образования..., 2006; Первые результаты..., 2010) не менее устойчиво показывают, что 15-летние школьники плохо справляются с заданиями, связанными с использованием школьных знаний за пределами учебных ситуаций. Другими словами, мы имеем сравнительно неплохой уровень фундаментальной предметной подготовки в основной школе, но отстаем от ведущих стран по прикладным аспектам – по обучению навыкам использования теоретических знаний для решения практических задач. Это связано не с плохим качеством подготовки педагогов, а с тем, что перед школой и, соответственно, учителями с советских времен ставилась задача прежде всего предметной подготовки; это можно увидеть даже в требованиях к результатам освоения школьных программ 2004 г. (Федеральный компонент... Ч. I, 2004; Федеральный компонент... Ч. II, 2004). Только в стандартах последнего поколения (Федеральный государственный... начального..., 2010; Федеральный государственный... основного..., 2010; Федеральный государственный... среднего..., 2012) обращается внимание на прикладные аспекты использования школьных теоретических знаний. Это позволяет утверждать, что перед нашим педагогическим образованием стоит задача подготовки педагогов, способных работать по новым школьным стандартам. Подчеркну, что в новых стандартах ставятся гораздо более сложные задачи – не только освоения прикладных навыков, но

и формирования и выращивания в наших школьниках личностных качеств, в том числе *субъектности* (способности самостоятельно принимать решения и отвечать за последствия) и комплементарной к этой задаче способности работать в коллективе. С точки зрения модернизации педагогического образования в первую очередь это должно коснуться не столько предметной подготовки учителей, сколько организации совершенно другой педагогической практики, которая позволит оснастить будущих учителей в значительной мере новыми для российской школы педагогическими и психологическими навыками. Решение этих проблем должно стать одним из основных направлений модернизации педагогического образования. Заметим, что механическая передача подготовки педагогов в классические университеты, без существенной переработки стандартов и программ педобразования, еще более затруднит решение поставленных выше проблем в силу традиционного для классических университетов фокуса именно на предметную составляющую подготовки учителя.

Второе по популярности высказывание, но уже среди властных структур, касается того, что педвузы плохо работают, поскольку низок процент выпускников, идущих на работу в школу.

Вопрос о трудоустройстве по полученной специальности выпускников вузов актуален не только для специальностей педагогического образования (см., например, В.Е. Гимпельсон: Российский работник..., 2011), и в этой логике большинство вузов неэффективны; на самом деле ситуация еще более сложная: значительная часть студентов, обучающихся на педагогических специальностях и в педвузах, и в вузах другого профиля, уже на II–III курсе заявляют, что они не хотели бы работать в школе. Число таких студентов растет по мере продолжения обучения. Можно с уверенностью предположить, что эта ситуация во многом вызвана организацией и качеством того педобразования, которое они получают. Значит, нужно кардинально менять педагогическую и психологическую составляющие подготовки учителя.

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся.



об авторе



В.А. Болотов, вице-президент Российской академии образования, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор

Значительная часть студентов, обучающихся на педагогических специальностях и в педвузах, и в вузах другого профиля, уже на II–III курсе заявляют, что они не хотели бы работать в школе. Число таких студентов растет по мере продолжения обучения. Можно с уверенностью предположить, что эта ситуация во многом вызвана организацией и качеством того педобразования, которое они получают.

лей, содержание общепрофессиональной (прежде всего психолого-педагогической и методической) подготовки учителей. Возможный вариант такой кардинальной перестройки предлагает Российский государственный педагогический университет (РГПУ) им. А.И. Герцена (Компетентностный подход..., 2008).

Что же касается непосредственного трудоустройства выпускников в школу, то необходим более глубокий анализ причин низкого процента явки выпускников в школы. Большинство экспертов отмечают, что достаточно долгое время основной причиной такого положения дел был низкий социально-экономический статус учителя. Сегодня, когда во многих регионах зарплата педагога стала повышаться, ситуация двойного негативного отбора (в педвуз идут самые плохие выпускники школ, и в школы идут самые плохие выпускники педвузов) начала меняться. Прежде всего об этом свидетельствует повышение в этих регионах среднего балла абитуриентов педвузов. Вместе с тем их выпускники, вне зависимости от уровня их подготовки, зачастую не могут устроиться в школу из-за отсутствия вакансий. Однако последнее обстоятельство вызвано не только и не столько перепроизводством учителей (хотя во многих регионах контрольные цифры приема на педагогические специальности и педагогическими, и классическими университетами подаются не от реальных расчетов потребности образовательных учреждений, а от желания обеспечить нагрузкой свой профессорско-педагогический состав), сколько тем, что значительная часть учителей работают на полторы-две ставки, а также тем, что многие учителя пенсионного возраста продолжают преподавательскую деятельность (их доля в учительском корпусе за 2002–2010 гг.

выросла с 11 до 18 %). Это проблема не качества педобразования, а социальная и управленческая проблема.

Требуется и серьезный анализ причин, ведущих к тому, что молодые учителя (неважно, окончили они педагогический или классический университет) уходят из школы через два-три года работы в ней. Что стоит за этими фактами – низкое качество педагогического образования или что-то другое?

Очевидно, что часть учителей уходит из школы из-за проблемы неприспособленности молодого учителя к школе, и это безусловно связано с качеством того образования, которое он получил. С другой стороны, уход зачастую вызван его неумением «прописаться» в школьном коллективе и не очень большим желанием педагогов с большим стажем его «прописывать». Другими словами, начинающий педагог остается один на один со своими школьными трудностями.

Вместе с тем при некоторых опросах одной из основных причин ухода из школы молодые учителя называли прежде всего отсутствие перспектив «карьерного» роста, а это чисто управленческая задача.

Третье популярное мнение, и тоже среди властных структур: после присоединения педвузов к классическим университетам ситуация с педагогическим образованием резко улучшится.

При обсуждении этого тезиса необходимо отметить, что почти в половине субъектов Российской Федерации уже нет «чистых» педвузов, а подготовка педагогов в основном ведется в классических университетах, при этом от них сколько-нибудь значимых новелл по модернизации педагогического образования на федеральном уровне предложено не было. Только НИУ «Высшая школа экономики» вместе с Московской высшей школой социальных и экономических наук дали перспективные для модернизации педагогического образования принципиально новые модели педагогической магистратуры, в которую на конкурсной основе могут поступать абитуриенты с любым высшим образованием (см. сайты: НИУ ВШЭ – [http://gmu.hse.ru/edu\\_management/concept](http://gmu.hse.ru/edu_management/concept) и [http://psy.hse.ru/psy\\_edu](http://psy.hse.ru/psy_edu)), МВШСЭН – <http://www.msses.ru/about/faculties/d/>

menedzhment-v-sfere-obrazovaniya.php). Еще одним исключением был Красноярский государственный университет, где в 80-х гг. прошлого века на базе психолого-педагогического факультета проводился целенаправленный эксперимент по разработке другой модели подготовки педкадров. Теоретическими основаниями были работы В.В. Давыдова и Г.П. Щедровицкого. Студентов на этот факультет принимали по итогам собеседования после двух лет обучения на обычных факультетах госуниверситета (а через год после начала эксперимента – и после двух лет обучения в любом вузе г. Красноярска). Педпрактику они проходили в специально реорганизованной для этого школе в течение всех лет обучения. Впервые в регулярный учебный процесс для рефлексии и проектирования студентами как собственной образовательной траектории, так и образовательного процесса всего факультета были включены организационно-деятельностные игры. Ход и результаты эксперимента неоднократно обсуждались (Болотов, Фрумин, Хасан, 1989; Организационно-деятельностные..., 2001; В поисках нового..., 1993), но в массовую практику эта модель запущена не была. В настоящее время основные соображения по реформе педагогического образования предлагаются прежде всего педвузами. Например, РГПУ им. А.И. Герцена первым стал вводить бакалавриат и магистратуру, а московские городские педагогический (МГПУ) и психолого-педагогический (МГППУ) университеты – предлагать новые формы организации педагогической практики, причем МГППУ вводит практику как форму совместной деятельности преподавателей вуза, учителей базовых школ, студентов и школьников.

Исходя из вышеизложенной российской ситуации и учитывая международный опыт, а также используя материалы А.А. Марголиса и А.Г. Каспржака, представленные на X международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: Кадры решают все?», прошедшей в феврале 2013 г. в Московской высшей школе социальных и экономических наук, можно предложить некоторые направления **реформирования педагогического об-**

Многие учителя пенсионного возраста продолжают преподавательскую деятельность (их доля в учительском корпусе за 2002–2010 гг. выросла с 11 до 18 %). Это проблема не качества педобразования, а социальная и управленческая проблема.

**разования**, при этом реформировать нужно не только педвузы, но все открытые в стране в любых вузах направления подготовки педагогических кадров. Предварительно стоит отметить, что, несколько упрощая, в мире существует два полярных подхода к подготовке педагогических кадров. В первом подходе с самого начала обучения в вузе начинают готовить к профессии педагога. В этом случае вводится довольно жесткая система отбора абитуриентов, кроме «знаниевой» подготовки оцениваются коммуникативные навыки и личностные характеристики. Главное возражение против этого подхода – риски ранней профессионализации: не может девушка или юноша в 17–18 лет сознательно и ответственно выбрать будущую профессию. Поэтому во втором подходе выбор профессии учителя отодвигается на более старший возраст и происходит, как правило, по получении высшего образования. При этом подходе вводится достаточно жесткий экзамен на допуск к рабочему месту педагога. Основное возражение против этого подхода заключается в том, что в современной школе от учителя требуется не столько подготовка в плане знаний, как было раньше, сколько прежде всего серьезная психолого-педагогическая подготовка, без которой, например, учителю не по силам современные российские школьные стандарты.

Доказательств абсолютной правильности того или иного подхода не существует, и во многих странах оба подхода или их комбинации существуют одновременно. В этих условиях модернизация российского педагогического образования возможна в двух направлениях.

В рамках первого подхода представляется целесообразным проработать необходимость введения следующих мер.

1. Для набора на традиционные специальности возродить олимпиады для школьников, которые уже выбрали профессию учителя, и призеров брать

на эти специальности без экзаменов. Такого типа олимпиады многие годы проводит РГПУ им. А.И. Герцена.

2. Ввести дополнительный вступительный экзамен (собеседование) на педспециальности с целью поставить фильтр для абитуриентов, которые, прежде всего по личным качествам, не могут работать в школе. В России такие фильтры отработаны только для «силовых» специальностей, и здесь придется изучать зарубежный опыт.

3. Ввести федеральные требования к организации и содержанию педагогической практики студентов, обучающихся на педспециальностях, на базе лучших образовательных учреждений («стажировочных» учреждений). Как было отмечено выше, такие практики уже отработываются на базе МГППУ и МГПУ. Помимо этого перспективным представляется введение практики будущих учителей в форме образовательных проектов, ориентированных на развитие умений работать в команде, проведение коллективных исследований, организацию тьюторского сопровождения студентов младших курсов. Опыт реализации таких проектов сложился в РГПУ им. А.И. Герцена.

Далее в рамках второго подхода необходима проработка следующих мер.

4. Введение учительских магистерских программ для выпускников любого бакалавриата.

5. Включение региональных органов управления образованием в процесс корректировки существующих органов, разработки новых и организации набора на магистерские программы по направлению «Педагогическое образование». В течение последних лет в РГПУ развивается опыт такого взаимодействия с Комитетом по образованию г. Санкт-Петербурга, в процессе которого уточняется перечень магистерских программ в контексте Программы развития петербургской системы образования.

Перспективным представляется введение практики будущих учителей в форме образовательных проектов, ориентированных на развитие умений работать в команде, проведение коллективных исследований, организацию тьюторского сопровождения студентов младших курсов.

6. Регламентация перехода на социально-гуманитарные специальности (в том числе и педагогические) после двух лет обучения по любым программам ВПО.

7. Введение профессионального экзамена на допуск к рабочему месту учителя. Для введения такого подхода потребуется анализ зарубежного опыта. В отечественной практике интересен опыт проведения публичных экзаменов, в том числе с использованием технологий видеоконференцсвязи, в котором принимают участие работодатели (директора школ) и учителя (РГПУ им. А.И. Герцена).

В рамках обоих подходов потребуется следующее:

8. Создание системы карьерного роста учителя, когда он получает возможность сдавать внешние экзамены и в результате освоения новых компетенций меняет статус и получает доплату. Такая практика существует в Великобритании (см., например: Абазовик, 2010).

9. Введение системы поддержки молодого учителя. Примеры такой поддержки уже есть; пожалуй, наиболее показательно выглядит опыт Красноярского края (Митрофанов, 2010; Сергоманов и др., 2011), а также опыт Петербурга по проведению олимпиад молодых учителей.

10. Модернизация содержания педагогического образования, которое должно быть ориентировано на интеграцию философских, психологических и педагогических знаний, поскольку освоение их способствует пониманию будущими учителями сущности педагогической профессии, овладению новыми способами деятельности, формированию готовности к инновационной деятельности в образовании. Разнообразные примеры такого построения содержания, предполагающего выбор студентом индивидуальной образовательной траектории профессионального становления, характеризуют инновационный опыт профессиональной подготовки будущих учителей в РГПУ им. А.И. Герцена (Герценовская..., 2011).

11. Важным условием успешности планируемых реформ является активность самого профессионального сообщества, участвующего в подготовке педагогических кадров. Опыт проведения Всероссийских педагогических ассамблей в РГПУ им. А.И. Герцена,

первая из которых была проведена в Год учителя, свидетельствует о том, что профессионально-педагогическое сообщество способно предлагать действенные меры по развитию педагогического образования, корректировать принимаемые управленческие решения (Гуманитарные..., 2007; Проектирование..., 2007).

Однако все эти меры не приведут к коренному улучшению деятельности педагога, если не появится созданное на деятельностной основе новое поколение учебной литературы по педагогике, психологии и методикам, не будет составлено описание лучших практик и не будут организованы на их базе стажировки профессорско-преподавательского состава, занимающегося подготовкой учителей. Интересные предложения по организации подготовки профессорско-преподавательского состава педагогических вузов к работе в современных условиях разработаны в базовом вузе Министерства образования и науки по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава – РГПУ им. А.И. Герцена (Тряпицына, 2010).

И в заключение. Эффективность реформы педагогического образования необходимо измерять по результатам наших школьников, которые они показывают при проведении как международных исследований, так и национальных мониторингов, в отношении которых в России начинают делаться первые шаги.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абазовик Е.В. Особенности профессиональных стандартов подготовки учителей в Англии // Письма в Эмиссия.оффлайн (the emissia.offline letters): электронный научный журнал. 2010. № 3.
2. Болотов В.А., Фрумин И.Д., Хасан Б.И. Новое содержание педагогического образования: опыт реализации // Педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Новичкова. М.: ВНИК «Школа», 1989. С. 69–89.
3. В поисках нового содержания образования: Сб. науч. трудов / Под ред. И.Д. Фрумина. Красноярск: КГУ, 1993.
4. Герценовская педагогическая олимпиада: пространство для научно-педагогического поиска: Методич. рекоменда-

Содержание педагогического образования должно быть ориентировано на интеграцию философских, психологических и педагогических знаний, поскольку освоение их способствует пониманию будущими учителями сущности педагогической профессии, овладению новыми способами деятельности, формированию готовности к инновационной деятельности в образовании.

дации. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.

5. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: Методич. пособ. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

6. Качество образования в российской школе: по результатам международных исследований / Науч. ред. Г.С. Ковалёва. М.: Логос, 2006.

7. Ковалёва Г.С., Денищева Л.О., Шевелева Н.В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 124–147.

8. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Монография // Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. Изд. 3-е, испр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

9. Митрофанов К.Г. Проблемы педагогического профессионализма глазами молодых // Вестник Красноярского ИПК. 2010. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.kipk.ru/rb-topic.php?t=912>

10. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / Под науч. ред. И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2010.

11. Организационно-деятельностные игры в образовании: Сб. статей / Сост. М.В. Минова. Красноярск: КГПУ, 2001.

12. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. М.: ИСМО РАО, 2008.

13. Первые результаты международной программы PISA-2009. Материалы для обсуждения. М.: ИСМО РАО, 2010.

14. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы: Методич. пособ. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

15. Российский работник: образование, профессия, квалификация / Биляк Т.А., Вишневецкая Н.Т., Гимпельсон В.Е и др.; Ред.: Р.И. Капелюшников, В.Е. Гимпельсон. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2011.
16. Сергоманов П.А. и др. Подходы к управлению процессами профессионализации работников образования (на материале исследования «Эффективность институтов профессионализации работников образования Красноярского края») / П.А. Сергоманов, Н.П. Васильева, К.Г. Митрофанов, Е.Ю. Козырева // Электронное издание «Сетевой научно-методический журнал «Управление образованием: теория и практика»». Февраль 2011. № 1.
17. Тряпицына А.П. Новая школа и новый учитель // Вестник Герценовского университета. 2010. № 3 (77). С. 23–29.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2012.
21. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I: Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2004.
22. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. II: Среднее (полное) общее образование / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2004.
23. Цукерман Г.А., Ковалёва Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 240–267.
24. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Понимание информационных текстов: что меняется за пять лет обучения? // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 3–17.



# Творческое мышление во взаимном образовании

**Аннотация.** Обсуждается проблема возникновения нового знания в процессе творческого общения людей по аналогии с Марксовым производством прибавочной стоимости. Особое внимание уделяется диадическим формам общения (информационному обмену, диалогу, диспуту, внутреннему диалогу). Появление нового знания в процессе творческого общения названо взаимным образованием. Проводится различие взаимного образования и взаимного обучения.

**Ключевые слова:** человеческий капитал, творческое мышление, прибавочная стоимость, взаимное образование, диалогическое мышление, аналогическое мышление, диадическое общение, дополнительное педагогическое образование.



реже чем обсуждать заявленную в заглавии тему, соотнесем понятия «мышление» и «речь».

Речь изначально обращена к другому человеку, причем в явном виде, в виде звуков, слов и предложений, посы-

лаемых другому человеку, в предположении, что он сможет их понять. Мышление же – процесс внутренний, скрытый или даже скрываемый от окружающих: «язык дан человеку, чтобы скрывать свои мысли» (изречение знаменитого дипломата М. Талейрана). Из этого следует, что возможны мышление без речи (животные, лишенные речи в человеческом понимании) и речь без мышления («говорящие существа» – от учащихся, излагающих заученное по памяти, до докладчиков на совещаниях, читающих написанные референтами тексты). Тем не менее оба процесса взаимосвязаны, их объединение дает речевое мышление, при этом в одних случаях речь служит наиболее отчетливому выражению мысли, в других – ее сокрытию, вуалированию. Однако в тех и других случаях речь выражает мысль и мысль выражается в речи.

Речевое общение существует в разных видах, один из которых – диалогическое мышление. Оно также может проявляться в открытой или скрытой форме. Диалогическое мышление в открытой форме известно как разговор (информационный обмен), беседа (диалог), спор (диспут). Диалогическое мышление в неявной форме, будучи внутренним процессом, становится формой внутренней речи, обращенной к другому человеку, реальному или воображаемому.

## ДИАЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Обучение в школе издавна было, как правило, монологическим процессом: учитель, педагог, преподаватель излагал нечто подлежащее усвоению в форме готовых знаний, а учащийся должен был воспринять сказанное. Современная школа осваивает новые методы обучения, основанные на диалоге. Но этот диалог служит все той же цели – лучшему усвоению готовых знаний, изложенных в учебниках. Слоган последнего времени в педагогике («учить учиться») – того же назначения, т.е. предполагается воспроизводство школьного обучения после школы, в дальнейшей жизни.



*Г.Л. Ильин, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Московского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор*

Между тем правительства многих стран осознали важность человеческого капитала в сфере образования как стоимости, приносящей прибавочную стоимость: нынешнее образование позволяет не только сохранять имеющиеся знания, но и преумножать их при соответствующей организации образовательного процесса. Подчеркиваем, образовательного процесса, а не только научного исследования. Более того, образование перестает быть лишь транслятором научных знаний, оно становится производителем и знаний, и творческих людей, особенно связанных с наукой.

Примером может служить Силиконовая (Кремниевая) долина в Калифорнии. Возникновение и развитие этого технологического центра связано с сосредоточением ведущих университетов (Университет Сан-Хосе, Университет Санта-Клары, Стэнфордский университет, Калифорнийский университет в Санта-Крузе), крупных городов на расстоянии менее часа езды, источников финансирования новых компаний, а также с климатом средиземноморского типа.

Однако какова сущность творческого процесса, как рождаются новые идеи? Этот вопрос во многом остается неясным.

Учитывая важность темы творчества в современном мире, рассмотрим творческий характер диалогического мышления, возникающего прежде всего в сфере дополнительного педагогического образования, важного звена образовательной системы, основанного на принципе «воспитатель сам должен быть воспитан». Специфика этой сферы образования отмечена термином «андрагогика» (обучение взрослых людей), отличным от «педагогика» (обучение детей). Педа-

гогика исторически выработала педагогические методы обучения, андрагогике надо выработать собственные.

### «НЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ» ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Особенностью «непедагогических» форм образования, возникающих, в частности, в сфере дополнительного профессионального образования, образования взрослых, следует признать отсутствие в большинстве случаев готовых ответов на вопросы обучающихся, с которыми они обращаются к преподавателю. Возможные ответы, решения жизненных проблем находятся в ходе обсуждения, в процессе взаимодействия людей, заинтересованных в их решении. При этом каждый может находить решения или заготовки для решения каких-то своих вопросов, так сказать, уносить из обсуждения столько, сколько сможет унести. Однако, чтобы решения были найдены, необходимо создание условий для творческой работы. Одним из таких условий является организация **взаимного образования** как способа получения нового знания, иными словами, организация творческого общения в образовательном процессе. Организация необходимых условий – задача преподавателя, организатора творческого общения.

Творческое общение предполагает получение в конце этого процесса нового знания, идеи, решения, которого не было ни у кого из участников в начале. В этом смысле взаимное творческое образование выступает формой организации творческого общения и условием его эффективности.

Важно видеть отличие данного понимания взаимного образования от известного из истории педагогики метода **взаимного обучения** Белла–Ланкастера, предполагающего последовательную передачу готового знания от инструктора обучающимся, которые, в свою очередь, становятся инструкторами по отношению к другим обучающимся. Метод использовался для подготовки наемников в английских колониях, применялся он и в России. Н.Я. Эйдельман, описывая деятельность Союза благоденствия – общества, созданного в 1818 г. будущими декабристами, писал: «Ланкастерские школы взаимного обучения быстро распространяются. За малый срок 1000 че-

Речевое общение существует в разных видах, один из которых – диалогическое мышление. Оно также может проявляться в открытой или скрытой форме. Диалогическое мышление в открытой форме известно как разговор (информационный обмен), беседа (диалог), спор (диспут). Диалогическое мышление в неявной форме, будучи внутренним процессом, становится формой внутренней речи, обращенной к другому человеку, реальному или воображаемому.

люди обучены грамоте в столице, более 1500 на Украине, сотни в Бессарабии: все больше солдаты» (1995, с. 289). Ныне этот метод применяется в школе и вузе – Гарвардском университете (Салик, 2008), когда учащиеся используют учебное время для общения друг с другом с целью усвоения и понимания учебного материала.

Нетрудно видеть, что в основе метода взаимного обучения лежит классическая схема передачи понятий от учителя к ученикам, своего рода цепная реакция распространения знаний. На этой же схеме основано распространение всех исходных знаний и учений в культурной истории: появляется божество, мессия, совершенномудрый, пророк, объясняющий, как делать ножи, использовать шкуры зверей, получать и сохранять огонь, добывать руду и делать из нее металл, говорить, рисовать, писать, считать, дает законы общепития и многое другое. Не иначе обстоит дело в науке или искусстве: новая идея возникает неосознанно, в результате озарения или посещения музы.

Проблема того, откуда берутся те знания, которыми делится учитель, даже не ставится: предполагается, что он располагает ими изначально, обретает в результате откровения или получает от другого учителя, возможно инопланетянина. Напротив, в понимании взаимного образования эта проблема выносится на первый план. Проблема зарождения нового знания непосредственно в процессе общения людей, ищущих решения своих проблем, и составляет основу понимания взаимного образования.

Попытаемся рассмотреть диалогическое мышление как способ получения новых знаний в сфере образования.

Необходимо помнить, что деятельность отдельной личности всегда включена в деятельность других людей, находится по отношению к ней в состоянии солидарности или антагонизма. Представление о должном, которым руководствуется личность, может совпадать с представлениями других людей или расходиться с ними. Это взаимодействие определяет диалогическое мышление в формах, которые будут рассмотрены ниже.

#### ФОРМЫ МЫШЛЕНИЯ

Речь идет о способе производства и приобретения нового знания в про-

Творческое общение предполагает получение в конце этого процесса нового знания, идеи, решения, которого не было ни у кого из участников в начале. В этом смысле взаимное творческое образование выступает формой организации творческого общения и условием его эффективности.

цессе общения с другими людьми путем взаимного обмена информацией, когда неполное знание одного участника дополняется знанием другого и, обогащаясь обобщением, сделанным третьим или одним из первых двух, дает новое знание, которого не было ни у кого из участников до их встречи и общения. Таким образом, новое знание возникает, рождается непосредственно в образовательном процессе, а не привносится извне.

При том что и творческое мышление и общение достаточно подробно исследованы, совместное творческое мышление, творческий диалог, особенно в его редуцированных формах («внутренняя речь»), являются для науки объектом сравнительно новым, хотя он известен со времен Платона. Между тем именно изучение этого объекта сулит понимание таинственного акта рождения нового знания, процесса повседневного и, в одно и то же время, сугубо интимного и глубоко социального.

Большой интерес для понимания этого процесса представляет аналогия между возникновением нового знания и производством прибавочной стоимости, столь детально описанным К. Марксом в «Капитале». По Марксу, прибавочная стоимость – продукт взаимодействия сферы производства и сферы обращения капитала, она будет тем выше, чем интенсивнее это взаимодействие, т.е. чем скорее произведенный продукт поступит в обращение и затем, преобразованный, вновь вернется в производство.

Творческий процесс, если его рассматривать по аналогии с процессом получения прибавочной стоимости, также состоит из двух взаимосвязанных моментов: производства идеи и обращения ее, достигаемого в общении. Подобно тому как возрастание стоимости осуществляется путем производства новых товаров из приобретенных на рынке, точно так же создание нового знания

в творческом процессе осуществляется на основе идей, приобретенных в ходе общения и получивших в процессе производства идеи новый «товарный вид».

Что же представляет собой производство идеи? Продолжая аналогию с процессом производства прибавочной стоимости, можно сказать, *mutatis mutandis* – с необходимыми изменениями, что в творческом процессе происходит превращение идей точно так же, как в процессе производства происходит превращение вещей. В процессе творчества одна идея превращается в другую, одно понятие – в другое; в результате их уподобления и разделения, сопоставления и противопоставления происходят их преобразование, трансформация, перевод с одного предметного языка на другой.

Предметом идеальных преобразований является не вещь или явление, но значение понятия, слова, символа, знака, представляющего вещь. Это превращение имеет свою технологию, как и процесс производства вещей, и представляет собой трансформацию значений слов и понятий. Трансформация значений осуществляется, в частности, путем переноса значений, путем использования сравнений, аналогий, метафор. Основным условием переноса значений и их преобразования является относительная независимость слова и значения, мысли и соответствующей ей вещи. Подвижность их друг относительно друга – не только условие, но и продукт творческого процесса, творческого мышления (подробнее см.: Ильин, 2013).

В свете указанной аналогии производства идей и производства товаров, сфере производства идеи соответствует индивидуальный мыслительный процесс, а сфере обращения – процесс общения с другими людьми. Интенсивность творческого процесса будет определяться тем, насколько форма общения соответствует творческому мышлению, какого рода критическим воздействиям подвергается изложенная мысль в процессе общения, как скоро она вновь начинает обдумываться

и насколько мотивированной она является. Творческое общение при соответствующей его организации может стать эффективным способом производства нового знания, в частности, в форме взаимного образования.

Здесь уместна аналогия с детской игрой, в понимании Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. Творческое мышление, подобно игровому действию, движется сразу в двух планах – в плане непосредственной действительности и в плане действительности воображаемой, предполагаемой; действия в непосредственной действительности осуществляются по правилам и законам предполагаемой действительности. Как и в игре, деятельность в плане воображаемой действительности освобождает мыслящего от ситуационной связанности, непосредственная действительность становится формой проявления скрытой сущности, скрытого смысла данного предмета. Это мышление можно назвать **аналогическим**.

От аналогического необходимо отличать мышление, которое названо **диалогическим**. При аналогическом мышлении два разных предмета рассматриваются под одним углом зрения, логика одного переносится на другой, двусмысленность терминов определяется различием двух предметов мышления. Напротив, при диалогическом мышлении имеются две точки зрения, две позиции, два отношения к одному и тому же предмету мышления и само мышление протекает как процесс их противоборства, двусмысленность порождается различием отношений к предмету исследования. В аналогическом мышлении в одном слове оказываются совмещенными понятия о двух разных предметах, в диалогическом мышлении в одном слове, высказывании сталкиваются или сочетаются два разных субъективных отношения к одному и тому же предмету.

Ну и, разумеется, следует иметь в виду **логическое** мышление, известное со времен софизмов софистов и силлогизмов Аристотеля, лежащее в основе современной картезианской науки, в частности математической логики, позволяющей создавать на основе дедукции и индукции невообразимые объекты, в том числе расходящиеся с реальностью, вроде апорий Зенона. Есть сомнения в отношении того, насколько логика связана с твор-

Творческое общение при соответствующей его организации может стать эффективным способом производства нового знания, в частности, в форме взаимного образования.

чеством. По одному из предположений, логическое мышление становится творческим в результате лакун, энтимем, возникающих в мышлении и нарушающих его правильную логическую форму. Однако это не более как стремление свести все существующие формы мышления к логическому мышлению.

Традиционная школа учила в основном логическому мышлению в процессе обучения. Образовательный (не педагогический!) процесс, в котором доминируют диалогическое и аналогическое мышление, протекает стихийно и, как правило, вне учебного процесса. Взаимное образование предполагает общение обучающихся, в котором каждый получает значимую для него информацию. Если общение друг с другом интересно, то оно информативно, приносит новые знания обоим участникам, а следовательно, может быть творческим.

Таким образом, можно видеть два способа происхождения знания – «из озарений старины глубокой» или «мистических озарений» и путем самостоятельного поиска в процессе общения с другими людьми.

Итак, взаимное образование предполагает получение, производство нового знания непосредственно в процессе творческого общения людей. Общение, с одной стороны, способствует появлению новых идей, а с другой – определяет их пригодность.

#### ФОРМЫ ТВОРЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Рассмотрим простейшие формы творческого общения как условия взаимного образования.

В образовательном общении можно выделить три основные формы диалогического (парного) общения, которые различаются характером отношений между участниками.

*Информационный обмен (творческий и эквивалентный).* Прежде всего необходимо видеть специфику информационного обмена, в отличие от материального обмена. Остроумный пример Б. Шоу дает хорошее представление об особенностях того и другого: «если у тебя есть яблоко и у меня есть яблоко, то при обмене у каждого остается по яблоку, а если у тебя есть идея и у меня есть идея, то при обмене у каждого остается по две

идеи» (см.: [http://ru.wikiquote.org/wiki/Джордж\\_Бернард\\_Шоу](http://ru.wikiquote.org/wiki/Джордж_Бернард_Шоу)).

В информационном обмене следует различать простой обмен информацией и творческий. Последний не является простым информационным обменом типа «вопрос–ответ». Творчество означает появление нового знания, которое не возникает при простом взаимном обмене информацией. Важно различать абсолютный и относительный прирост знания, возникающего при обмене информацией. Прирост знаний при простом (эквивалентном) обмене идеями будет относительным, поскольку общая сумма идей остается неизменной. Если же при обмене идеями возникают новые идеи в результате их соединения, то можно говорить об абсолютном приросте знаний в ходе творческого общения, обмена информацией. Это может происходить как в образовательном процессе, так и в педагогическом, в том случае, если учащийся задает необычный вопрос, выходящий за рамки программы и позволяющий по-новому осмыслить учебный материал.

*Сократовский и сократический диалог (творческий и дидактический).* Основой сократовского метода была майевтика (от греч. родовспоможение). Мать Сократа была повитухой, т.е. принимала роды, и Сократ, со свойственной ему иронией, как бы развивая материнское ремесло, называл свой метод беседы родовспоможением, т.е. помощью собеседнику в рождении идеи, понятия. Здесь также следует различать творческий диалог и простой. Диалог можно считать творческим, сократовским, если в ходе его рождается истина, которая не была известна никому из участников диалога в его начале. В противном случае перед нами – сократический, т.е. дидактический диалог, катехизис, диатриба, поучительная беседа, суть которой – передача знания от учителя к ученику в ходе ответов на вопросы. Иначе говоря, сократический диалог выступает

Взаимное образование предполагает общение обучающихся, в котором каждый получает значимую для него информацию. Если общение друг с другом интересно, то оно информативно, приносит новые знания обоим участникам.

имитацией сократовского метода. Нельзя признать творческим сократический диалог, в ходе которого обладатель более мощного интеллекта приводит своего собеседника к убеждению, противоположному его первоначальной точке зрения. К.Д. Ушинский писал: «При сократическом методе не дается никаких новых групп и представлений, но уже существующие ряды и группы приводятся в новую рассудочную систему» (цит. по: Рахманина, 2001, с. 52). Этот диалог с заданным исходом предполагает доминирование одного собеседника над другим. Он служил идеалом традиционных форм обучения на протяжении веков, определяя отношения учителя и ученика. Сократический диалог лежит в основе традиционного, «конечного» образования.

*Диспут* – интеллектуальный публичный спор, известный со времен средневековья, подобный турниру рыцарей (в каком-то споре рождается истина, а в ином она погибает). В ходе диспута отстаивается та или иная идея, причем, как правило, за счет другой идеи. Публичность, стремление опровергнуть противную точку зрения отличает диспут от информационного обмена. Диспут представляет своего рода состязание двух известных точек зрения, каждая из которых не добавляет нового знания, если не считать новым знанием самый факт победы одной из них.

Известны 95 тезисов М. Лютера против индульгенций, которые он в 1517 г. прибил на дверях замковой церкви в Виттенберге, желая вызвать на спор противника (католическую церковь) и отстоять их (суть спора – продажа индульгенций с отпущением грехов). Эти тезисы положили основу Реформации. Такова была практика отстаивания своих убеждений. В наше время диспуты сохранились в судопроизводстве (диспут адвоката и прокурора) и в публичной политике (достаточно вспомнить известный диспут на телевидении Б. Немцова и В. Жириновского со взаимным рукоприкладством). Предполагаются диспуты и на заседаниях диссертационных советов, во всяком случае процедурой защиты.

Можно говорить о творческом диспуте, если в нем возникает новый взгляд на предмет спора, не известный в его начале. Именно такой диспут предлагался Пикой дела Мирандолой при обсужде-

нии его манифеста Возрождения, «900 тезисов по диалектике, морали, физике, математике для публичного обсуждения...». Он, по его словам, в 24 года осмелился предложить диспут о высших таинствах христианской теологии, о высочайших аргументах философии, о неизвестных науках, притом в прославленнейшем городе при огромном стечении ученейших мужей (Пико дела Мирандола, 1962). Речь идет о выступлении перед папой в Риме в 1486 г., за 20 лет до Лютера. Далее он отмечает, что у Платона, Аристотеля и самых прославленных философов всех времен не было более верного способа достичь понимания истины, кроме частого упражнения в диспутах (Там же).

Можно также говорить о творческом *внутреннем диалоге*, мышлении как разновидности диадического общения, в процессе которого происходит обсуждение субъектом мышления различных аспектов проблемы и разных точек зрения. При диалогическом мышлении имеются две точки зрения, две позиции, два отношения к одному и тому же предмету мышления, и само мышление протекает как процесс их противоборства, двузначность порождается различием отношений к предмету исследования. В диалогическом мышлении в одном слове, высказывании сталкиваются или сочетаются два разных субъективных отношения к одному и тому же предмету.

Внутренний диалог возникает только в том случае, если автор, используя чужое слово для своих целей, «вкладывает новую смысловую направленность в слово, уже имеющее свою собственную направленность и сохраняющее ее... В одном слове оказываются две смысловые направленности, два голоса» (Бахтин, 1963, с. 253). «Чужие слова, введенные в нашу речь, неизбежно принимают в себя новое, наше понимание и нашу оценку, т.е. становятся двуголосыми. Различным может быть лишь взаимоотношение этих двух голосов... Наша жизненно-практическая речь полна чужих слов: с одними мы совершенно сливаем свой голос, забывая, чьи они, другими мы подкрепляем свои слова, воспринимая их как авторитетные для нас, третьи, наконец, мы населяем своими собственными чуждыми или враждебными им устремлениями» (Там же, с. 261).

Внутренний диалог рождается в результате столкновения, взаимодействия авторского слова с уже сказанным, предшествующим, чужим словом другого автора о данном предмете, об обсуждаемом предмете; «собеседники» могут знать друг друга, а могут быть отделены тысячелетиями. В том и в другом случае речь автора, его точка зрения, его позиция отражается, преломляется в высказываниях других авторов, других исследователей данного вопроса.

Исторически диалогическому мышлению как мышлению первоначально религиозному, хотя и известному с «языческих» времен Платона), протекающему в форме внутреннего диалога (молитвы) с высшим судьей, всезнающим, всемогущим и вездесущим, современное цивилизованное человечество обязано развитием самосознания, нравственности, гуманитарной культуры в период с начала христианства. Диалогическое мышление стало условием развития и средством постижения души человеческой, «внутреннего человека». «Ты же, Господи, судишь меня, ибо никто из людей не знает, что есть в человеке, кроме духа человеческого, живущего в нем..., но есть нечто в человеке, чего не знает и сам дух человеческий, живущий в нем, а ты, Господи, создавший человека, знаешь все...» (Августин Аврелий, 1992, с. 131). Обращаясь к Господу, верующий в исповеди получал возможность заглянуть в такие уголки и глубины своей души, которые были недоступны любой другой форме мышления. Средневековье создало культуру диалогического мышления.

Творческое диалогическое общение (в формах и внешнего диалога, и внутреннего) при соответствующей его организации может стать эффективным способом производства нового знания. Можно говорить и о других, не только парных, формах творческого общения, таких как

мозговой штурм в его исходном, авторском понимании, синектика, деловые игры и организационно-деятельностные игры, деловое совещание, – все они предполагают групповую, совместную деятельность, имеющую цель выработки, получения нового знания, которого нет ни у кого из участников совместной деятельности (Матюшкин, Петросян, 1981). Эта форма совместной деятельности получила в нашем исследовании название взаимного образования.

В данной статье мы стремились показать, что взаимное образование, происходящее в процессе общения в форме творческого диалогического мышления, представляет собой особый способ получения новых знаний и информации, иной, чем взаимное обучение в частности и педагогический процесс в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Августин Аврелий. Исповедь. М.: Республика, 1992.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1963.
3. Ильин Г.Л. От логики к аналогии. Об особенностях развития современного мышления // Школьные технологии. 2013. № 1. С. 10–19.
4. Матюшкин А.М., Петросян А.Г. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения. М.: Знание, 1981.
5. Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека // История эстетики: В 5 т. Т. 1. М.: Искусство, 1962.
6. Рахманина М.Б. Метод обучения в педагогике. Новокузнецк: НГПИ, 2001.
7. Салик Э. Взаимное обучение // Грани. 2008. № 15. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.noviyegrani.com/archives/title/213>
8. Эйдельман Н.Я. Вьеварум. Лунин. М.: Мысль, 1995.

# Проект Стандарта дошкольного образования

Уважаемые читатели! В данном номере журнала<sup>1</sup> публикуются версия «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», представленная рабочей группой Министерства образования и науки РФ (руководитель группы – А.Г. Асмолов), а также стенограмма обсуждения указанного проекта, которое проходило 1 июля 2013 г. в Общественной палате Российской Федерации.

Стандарт дошкольного образования в России разрабатывается впервые. Прозвучавшие в рамках обсуждения предложения по доработке текста проекта стандарта, сформированные по итогам слушаний, будут направлены в Министерство образования и науки РФ.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

### II. ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Требования к разделам основной образовательной программы

### III. ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования

### I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1. Предметом регулирования настоящего Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – Стандарт) являются отношения в сфере образования между их участниками, возникающие при реализации основной образовательной программы дошколь-

Требования к развивающей предметно-пространственной среде  
Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования  
Требования к материально-техническим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования  
Требования к финансовым условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования

### IV. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ного образования (далее – Программа) организацией, осуществляющей образовательную деятельность (далее – Организация).

Требования настоящего Стандарта к Организации распространяются на индивидуальные предприятия, реализующие Программу, в случае если иное не установлено настоящим Стандартом.

<sup>1</sup> Данный номер журнала вышел в августе 2013 г.



2. Стандарт разработан на основе Конвенции ООН о правах ребенка, Конституции Российской Федерации, законодательства Российской Федерации и обеспечивает возможность учета региональных, национальных, этнокультурных и других особенностей народов Российской Федерации при разработке и реализации Программы Организацией.

Стандарт отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно уровня дошкольного образования, которые, в свою очередь, являются ориентирами для учредителей дошкольных Организаций, специалистов системы образования, семей воспитанников и широкой общественности.

При разработке Стандарта учтены:

- особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья;

- возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

3. Стандарт утверждает основные принципы:

- поддержки разнообразия детства;
- сохранения уникальности и самценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека;

- полноценного проживания ребенком всех этапов дошкольного детства, амплификации (обогащения) детского развития;

- создания благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;

- содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром;

- приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

- формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка через его включение в различные виды деятельности;

- учета этнокультурной и социальной ситуации развития детей.

4. Стандарт преследует следующие цели:

- обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;

- обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ, их структуре и результатам их освоения;

- сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования.

5. Стандарт решает задачи:

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей (в том числе их эмоционального благополучия);

- сохранения и поддержки индивидуальности ребенка, развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой;

- формирования общей культуры воспитанников, развития их нравственных, интеллектуальных, физических, эстетических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формирования предпосылок учебной деятельности;

- обеспечения вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм уровня дошкольного образования, возможности формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей воспитанников;

- формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей;

- обеспечения равных возможностей полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

- обеспечения преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования;

- определения направлений для систематического межведомственного взаимодействия, а также взаимодействия педагогических и общественных объединений (в том числе сетевого).

6. Стандарт является основой для:
- разработки и реализации Программы;
  - разработки примерных образовательных программ дошкольного образования (далее – Примерные программы);
  - разработки нормативов финансового обеспечения реализации Программы;
  - формирования учредителем государственного (муниципального) задания в отношении Организаций;
  - объективной оценки соответствия образовательной деятельности Организации требованиям Стандарта к условиям реализации и структуре Программы;
  - подготовки, профессиональной переподготовки, повышения квалификации и аттестации педагогических работников, административно-управленческого персонала государственных и муниципальных Организаций.

7. Основная образовательная программа дошкольного образования проектируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования), организационно-педагогические условия образовательного процесса.

Программа направлена на создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности (игры, изобразительной деятельности, конструирования, восприятия сказки и др.), сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития.

Программа направлена на создание образовательной среды как зоны ближайшего развития ребенка. Образовательная среда составляет систему условий социализации и развития детей, включая пространственно-временные

(гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию), деятельностные (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) условия.

8. Программа утверждается Организацией самостоятельно в соответствии с настоящим Стандартом и с учетом Примерных программ<sup>2</sup>. При разработке Программы Организация определяет продолжительность пребывания детей в Организации, режим работы Организации в соответствии с объемом решаемых образовательных, педагогических и организационно-управленческих задач. Организация может разрабатывать и реализовывать различные Программы для дошкольных образовательных групп (далее – группа) с разной продолжительностью пребывания детей в течение суток, в том числе групп кратковременного пребывания детей, полного и продленного дня, и для групп детей разного возраста от двух месяцев до восьми лет, в том числе разновозрастных групп.

Программа реализуется в течение всего времени пребывания воспитанников в Организации<sup>3</sup>.

9. Стандарт является ориентиром для независимой оценки качества дошкольного образования<sup>4</sup>.

10. Стандарт устанавливает требования, обязательные при реализации Программы, в том числе:

- к структуре Программы;
- к условиям реализации Программы, включающим требования к психолого-педагогическим, кадровым, финансовым условиям и к предметно-пространственной среде;
- к результатам освоения Программы, представленным в виде целевых ориентиров дошкольного образования.

11. Важное место в структуре требований настоящего Стандарта занимают требования к условиям реализации Программы в Организации, обеспечи-

<sup>2</sup> Закон РФ «Об образовании», ст. 12.6.

<sup>3</sup> За исключением групп, ежедневная продолжительность пребывания воспитанников в которых превышает 14 часов.

<sup>4</sup> Закон РФ «Об образовании», ст. 95.

вающие социальную ситуацию развития личности каждого ребенка.

## II. ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Программа определяет содержание и организацию образовательного процесса на уровне дошкольного образования.

Программа призвана способствовать обеспечению развития детей дошкольного возраста с учетом их психолого-возрастных и индивидуальных особенностей и должна быть направлена на решение задач Стандарта, указанных в п. 5 его Общих положений.

2. Группы в одной Организации могут действовать на основе различных Программ.

3. Содержание Программы должно охватывать следующие образовательные области:

- коммуникативно-личностное развитие;
- познавательно-речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

4. Содержание Программы должно отражать следующие аспекты социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста:

- предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
- характер взаимодействия со взрослыми;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

5. Программа предполагает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта.

Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие воспитанников во всех четырех взаимодополняющих образовательных областях (в соответствии с п. 3 настоящих требований к структуре Программы).

В разделе «Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений» должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений парциальные<sup>5</sup> программы, методики, формы организации образовательной работы.

6. Объем обязательной части Программы должен составлять не менее 60 % от ее общего объема, а части, формируемой участниками образовательных отношений, – не более 40 %.

7. Порядок изложения и принципы внутреннего структурирования всех разделов Программы избираются авторами с учетом предложенной структуры основной образовательной программы, которая включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательного процесса.

*Целевой раздел* включает:

- пояснительную записку;
- целевые ориентиры.

*Содержательный раздел* определяет общее содержание основной образовательной программы, обеспечивающее полноценное развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, и раскрывает задачи:

- развития специфических видов деятельности;
- становления первичной ценностной ориентации и социализации;
- развития первичных представлений;
- коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов и оказания им квалифицированной помощи в освоении основной образовательной программы.

*Организационный раздел* задает общие рамки организации образовательного процесса, а также механизм реализации положений основной образовательной программы.

### Требования к разделам основной образовательной программы

#### Целевой раздел основной образовательной программы

<sup>5</sup> Парциальная программа – программа, направленная на развитие детей дошкольного возраста в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках.

Пояснительная записка должна раскрывать:

- цели и задачи реализации основной образовательной программы;
- значимые для разработки и реализации основной образовательной программы характеристики, в том числе психолого-возрастные и индивидуальные особенности воспитанников организации, осуществляющей образовательную деятельность, их образовательные потребности, приоритетные направления деятельности, специфику условий (региональных, национальных, этнокультурных и др.) осуществления образовательного процесса и др.;
- принципы и подходы к формированию основной образовательной программы.

#### **Содержательный раздел основной образовательной программы**

Данный раздел должен включать:

- цели и задачи образовательной работы с учетом психолого-возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей;
- содержание образовательной работы по видам деятельности детей с учетом используемых примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания;
- описание основных технологий реализации Программы (форм, методов, приемов, средств образования) с учетом психолого-возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов.

**Обязательная часть** основной образовательной программы направлена на решение следующих задач становления первичной ценностной ориентации и социализации:

- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой и большой родине;
- формирование основ собственной безопасности и безопасности окружающего мира (в быту, социуме, природе);
- овладение элементарными общепринятыми нормами и правилами поведения в социуме на основе первичных ценностно-моральных представлений

о том, «что такое хорошо и что такое плохо»;

- овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.);
- развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы.

Решение задач развития детей в четырех образовательных областях: коммуникативно-личностной, познавательно-речевой, художественно-эстетической и области физического развития – должно быть направлено на приобретение опыта в следующих видах деятельности:

- двигательной, в том числе в основных движениях (ходьбе, беге, прыжках, лазанье и др.), а также при катании на самокате, санках, велосипеде, ходьбе на лыжах, в спортивных играх;
  - игровой (сюжетной игры, в том числе сюжетно-ролевой, режиссерской и игры с правилами);
  - коммуникативной (конструктивного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, устной речи как основного средства общения);
  - познавательно-исследовательской (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними);
  - восприятия художественной литературы и фольклора;
  - элементарной трудовой деятельности (самообслуживания, бытового труда, труда в природе);
  - конструирования из различных материалов (строительного материала, конструкторов, модулей, бумаги, природного материала и т.д.);
  - изобразительной (рисования, лепки, аппликации);
  - музыкальной (пения, музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах).
- Содержание образовательной работы должно обеспечивать развитие первичных представлений:
- о себе, других людях, социальных нормах и культурных традициях общения, объектах окружающего мира (предметах, явлениях, отношениях);
  - о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете,

размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.);

- о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии культур стран и народов мира.

**Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений**, составляется из образовательных программ различной направленности, выбранных участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно.

В данной части Программы должны учитываться образовательные потребности и интересы воспитанников, членов их семей и педагогов, в частности:

- специфика национальных, социокультурных, экономических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс;
- те интересы педагогических работников Организации, реализация которых соответствует целям и задачам Программы;
- сложившиеся традиции Организации (группы).

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать иные характеристики, наиболее существенные с точки зрения авторов Программы.

**Содержание коррекционной работы** и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов (далее – детьми с ОВЗ).

Данный раздел оформляется в виде одной или нескольких адаптированных образовательных программ, в которых должен быть рассмотрен механизм адаптации Программы для детей с ОВЗ и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Содержание раздела должно предусматривать описание специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных методических пособий и дидактических материалов, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую по-

мощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;
- освоение детьми с ОВЗ Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ОВЗ, осваивающих Программу в группах и Организациях комбинированной и компенсирующей направленности, в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями, должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

В случае организации инклюзивного образования по основаниям, не связанным с ограниченными возможностями здоровья воспитанников, выделение данного раздела не является обязательным; если же он выделен, то оформляется авторами Программы так, как они считают целесообразным.

#### **Организационный раздел основной образовательной программы**

Данный раздел Программы должен включать:

- характеристику жизнедеятельности детей в группах, в том числе распорядок и/или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий;
- перечисление особенностей работы в четырех основных образовательных областях в разных видах деятельности и/или культурных практиках;
- описание особенностей организации предметно-пространственной развивающей среды;
- характеристику основных принципов, методов и/или технологий реализации Программы, в том числе связанных с обеспечением адаптации детей в Организации (группе);
- обозначение способов и направления поддержки детской инициативы;

- характеристику особенностей взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.

8. Обязательная часть Программы, в случае если она не дублирует содержание одной из Примерных программ, должна быть представлена развернуто в соответствии с п. 7 настоящих требований к структуре Программы. В противном случае обязательная часть Программы оформляется в виде ссылки на соответствующую Примерную программу.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может быть представлена в виде ссылок на соответствующую методическую литературу, позволяющую ознакомиться с содержанием выбранных участниками образовательных отношений парциальных программ, методик, форм организации образовательной работы.

9. Дополнительным разделом Программы является текст ее краткой презентации. Краткая презентация Программы должна быть ориентирована на родителей воспитанников и доступна для ознакомления.

В краткой презентации Программы должны быть указаны:

- возрастные и иные категории детей, которые могут получать дошкольное образование в данной Организации, в том числе категории детей с ОВЗ, если возможность их образования предусматривается;
- реализуемые Примерные программы в том случае, если дошкольные группы используют их обязательную часть;
- характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников;
- иные характеристики, наиболее существенные с точки зрения авторов.

### **III. ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Требования к условиям реализации Программы включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде.

Результатом реализации указанных требований должно быть создание со-

циальной ситуации развития для участников образовательных отношений, которая:

- гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников;
- обеспечивает эмоциональное и морально-нравственное благополучие воспитанников;
- способствует профессиональному развитию педагогических работников;
- создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования;
- обеспечивает его открытость и мотивирующий характер.

Условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие воспитанников во всех основных образовательных областях, а именно в сферах коммуникативно-личностного, познавательного-речевого, художественно-эстетического и физического развития на фоне их эмоционального и морально-нравственного благополучия, положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

### **Требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования**

1. Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

- уважение педагогов к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
- использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);
- построение образовательного процесса на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности;

- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

- защита детей от всех форм физического и психического насилия<sup>6</sup>;

- построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребенка, вовлечение семей воспитанников непосредственно в образовательный процесс.

2. Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ОВЗ создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих воспитанников языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации их инклюзивного образования.

3. Деятельность педагогических работников в Организации (дошкольной группе) должна исключать перегрузки, влияющие на надлежащее исполнение ими своих профессиональных обязанностей и тем самым снижающие необходимое индивидуальное внимание к воспитанникам и способные негативно отразиться на благополучии и развитии детей.

4. В Организации (группе) может проводиться оценка развития детей, его динамики, в том числе измерение их личностных образовательных результатов. Такая оценка производится педагогом совместно с педагогом-психологом в рамках психолого-педагогической диагностики<sup>7</sup> (или мониторинга).

Участие ребенка в психолого-педагогической диагностике (мониторинге) допускается только с согласия его родителей (законных представителей).

Результаты психолого-педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения образовательных задач:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

- оптимизации работы с группой детей.

5. Предельная наполняемость групп устанавливается в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

Наполняемость конкретной группы определяется с учетом возраста детей, их состояния здоровья, специфики образовательной программы, профессионализма педагогического персонала образовательной организации.

Предельная наполняемость групп, включающих детей с ОВЗ, в том числе в группах компенсирующей и комбинированной направленности, устанавливается в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

6. У педагогического работника, реализующего Программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, соответствующей специфике дошкольного возраста. Данные компетенции предполагают:

1) обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка посредством:

- создания позитивного психологического и морально-нравственного климата в группе; создания условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья;

- проявления чуткости к интересам и возможностям детей;

- непосредственного общения с каждым ребенком;

2) организацию конструктивного взаимодействия детей в группе в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов;

<sup>6</sup> Закон РФ «Об образовании», ст. 34, п. 1.9.

<sup>7</sup> Психолого-педагогическая диагностика – оценка развития и его динамики у детей дошкольного возраста, связанная с оценкой эффективности педагогических действий и лежащая в основе их дальнейшего планирования.

3) построение развивающего вариативного образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника и учитывающего его психолого-возрастные и индивидуальные возможности и склонности, которое должно обеспечить:

- вовлечение всех детей в разные виды деятельности и культурные практики, способствующие развитию норм социального поведения, интересов и познавательных действий;

- уважение индивидуальности каждого ребенка, его право быть не похожим на других;

- недирективную помощь и поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;

- широкие возможности для развития свободной игры детей, в том числе путем выделения игрового времени и пространства и задействования ресурсов полифункциональной и трансформируемой предметной образовательной среды;

- условия для овладения культурными средствами деятельности, находящимися в зоне ближайшего развития детей;

- организацию видов деятельности, стимулирующих развитие мышления, воображения, фантазии и детского творчества;

4) открытый характер образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями воспитанников:

- непосредственное вовлечение их в образовательный процесс, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей, предполагающего выявление потребностей и поддержку образовательных инициатив семьи;

- взаимодействие с семьей по вопросам образования ребенка, охраны и укрепления его здоровья, оказания при необходимости консультативной и иной помощи.

7. В Организации, реализующей Программу, должны быть созданы условия для:

- повышения квалификации педагогических и руководящих работников (в том числе по их выбору) и их профессионального развития;

- консультативной поддержки педагогов и родителей по вопросам инклю-

зивного образования в случае его организации;

- организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы, в том числе в плане взаимодействия с социумом.

8. Организация создает условия для медицинского сопровождения детей в целях охраны и укрепления их здоровья<sup>8</sup>.

Коррекционная работа с детьми с ОВЗ, осваивающими Программу совместно с другими воспитанниками в группах комбинированной направленности, должна осуществляться в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей таких детей.

Работа с детьми-инвалидами, осваивающими Программу, должна учитывать индивидуальную программу реабилитации инвалида.

9. Организация должна создавать возможности:

- для предоставления информации о Программе семье и всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательный процесс, а также широкой общественности;

- для педагогов по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию Программы, в том числе в информационной среде;

- для обсуждения с родителями (законными представителями) воспитанников вопросов, связанных с реализацией Программы.

#### **Требования к развивающей предметно-пространственной среде**

10. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации (группы, участка<sup>9</sup>) и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

11. Развивающая предметно-пространственная среда Организации (группы, участка) должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых (в том числе

<sup>8</sup> Закон РФ «Об образовании», ст. 41, пп. 1, 2.

<sup>9</sup> Участок – территория, прилегающая к Организации или находящаяся на небольшом удалении, представляющая собой открытую зону, приспособленную для реализации Программы.



детей разного возраста), во всей группе и в малых группах, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

12. Развивающая предметно-пространственная среда Организации (дошкольной группы, участка) должна обеспечивать:

- реализацию различных образовательных программ, используемых в образовательном процессе Организации;
- в случае организации инклюзивного образования необходимые для него условия;
- учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

13. Развивающая предметно-пространственная среда Организации (группы) должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

*Насыщенность* среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы.

Образовательное пространство Организации (группы, участка) должно быть оснащено средствами обучения (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходными, игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

*Трансформируемость* пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной си-

туации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

*Полифункциональность* материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;
- наличие в Организации (группе) полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности, в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре.

*Вариативность* среды предполагает:

- наличие в Организации (группе) различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;
- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

*Доступность* среды предполагает:

- доступность для воспитанников, в том числе детей с ОВЗ, всех помещений Организации, где осуществляется образовательный процесс;
- свободный доступ воспитанников, в том числе детей с ОВЗ, посещающих Организацию (группу), к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

*Безопасность* предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

#### **Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования**

14. Организация должна быть укомплектована квалифицированными<sup>10</sup> кадрами.

15. Реализация Программы осуществляется:

- воспитателями в течение всего времени пребывания воспитанников

<sup>10</sup> См. Единый квалификационный справочник.

в Организации. В каждой группе детей должен постоянно присутствовать воспитатель или другой педагог;

- иными педагогическими работниками, соответствующие должности для которых устанавливаются Организацией самостоятельно в зависимости от содержания Программы;

- помощниками воспитателя и другими работниками, принимающими участие в создании условий, необходимых для реализации образовательной программы.

16. Реализация Программы требует от Организации осуществления управления образовательной деятельностью, методического обеспечения реализации Программы, ведения бухгалтерского учета, финансово-хозяйственной и хозяйственной деятельности, необходимого медицинского сопровождения<sup>11</sup>. Для решения этих задач привлекается соответствующий квалифицированный персонал в качестве сотрудников Организации и/или заключаются договора с организациями, предоставляющими соответствующие услуги.

17. Реализация Программы индивидуального предприятия осуществляется в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, а также требованиями настоящего Стандарта.

#### **Требования к материально-техническим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования**

18. Требования к материально-техническим условиям реализации Программы включают:

1) требования, определяемые в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, в том числе:

- к зданиям (помещениям) и участкам Организации (группам);
- к водоснабжению, канализации, отоплению и вентиляции зданий (помещений) Организации (группы);
- к набору и площадям образовательных помещений, их отделке и оборудованию;
- к искусственному и естественному освещению образовательных помещений;

- к санитарному состоянию и содержанию помещений;

- к оснащению помещений для качественного питания воспитанников;

2) требования, определяемые в соответствии с правилами пожарной безопасности;

3) оснащенность помещений для работы медицинского персонала в Организации<sup>12</sup>.

#### **Требования к финансовым условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования**

19. Финансовые условия реализации Программы должны:

- обеспечивать Организации возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы;

- обеспечивать реализацию обязательной части Программы и части, формируемой участниками образовательного процесса, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития воспитанников;

- отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации Программы, а также механизм их формирования.

20. Объем финансового обеспечения реализации Программы определяется исходя из требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования данного Стандарта с учетом направленности Программы, категории воспитанников, вида Организации, форм обучения и иных особенностей образовательного процесса и должен быть достаточным и необходимым для осуществления Организацией расходов:

- на оплату труда работников, реализующих Программу;

- на средства обучения, на соответствующие материалы, в том числе расходные, на игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, оплату услуг связи, на подключение к Интернету;

- на дополнительное профессиональное образование педагогических работников по профилю их деятельности;

- иных, связанных с реализацией Программы.

<sup>11</sup> Закон РФ «Об образовании», ст. 41, пп. 1, 2.

<sup>12</sup> Настоящее требование относится только к образовательным организациям.

21. Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных, муниципальных и негосударственных организациях осуществляется на основе нормативов финансирования образовательных услуг, обеспечивающих реализацию Программы в соответствии со Стандартом.

При осуществлении финансового обеспечения реализации Программы в негосударственных организациях посредством предоставления субсидий на возмещение затрат соответствующие нормативы финансирования не включают расходы на содержание недвижимого имущества и коммунальные расходы.

22. Финансовое обеспечение реализации Программы в государственных и муниципальных организациях осуществляется с учетом распределения полномочий по обеспечению государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования между региональными и местными уровнями власти.

23. Финансовое обеспечение реализации Программы бюджетного и/или автономного образовательного учреждения осуществляется исходя из стоимости услуг на основе государственного (муниципального) задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы согласно требованиям Стандарта по каждому виду и направленности образовательных программ с учетом форм обучения в соответствии с ведомственным перечнем услуг.

В случае реализации Программы в казенном образовательном учреждении учредитель обеспечивает финансирование его деятельности на основе распределения бюджетных ассигнований по смете с учетом объемов доходов от приносящей доход деятельности.

24. При составлении проектов бюджетов для планирования бюджетных ассигнований на оказание муниципальных

услуг по реализации Программы, для составления бюджетной сметы казенного учреждения, а также для определения объема субсидий на выполнение муниципальных заданий бюджетным и/или автономным учреждением должны учитываться нормативы финансирования, определяемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации, в соответствии с которыми местным бюджетам предоставляются субвенции на обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных дошкольных образовательных организациях.

25. Государственное (муниципальное) задание учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы должно обеспечивать соответствие показателей объемов и качества предоставляемых образовательными учреждениями данных услуг размерам средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, направляемых на эти цели.

Показатели, характеризующие выполнение государственного (муниципального) задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы, должны учитывать требования Стандарта к условиям реализации Программы.

#### **IV. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

1. Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социальные и психологические характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования<sup>13</sup>.

2. Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации Программы, а также от ее характера, особенностей раз-

<sup>13</sup> Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в РФ, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат образования) делают неправомерными требования конкретных образовательных достижений от ребенка дошкольного возраста и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

вития воспитанников и видов Организации, реализующей Программу.

3. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки воспитанников<sup>14</sup>. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников<sup>15</sup>.

4. Настоящие требования являются ориентирами для:

- учредителей Организаций при построении образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства РФ;

- педагогов и администрации Организаций при решении задач:

- 1) формирования Программы;

- 2) анализа своей профессиональной деятельности;

- 3) взаимодействия с семьями воспитанников;

- авторов образовательных программ дошкольного образования;

- исследователей при формировании исследовательских программ для изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;

- родителей (законных представителей) детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет в целях их информирования относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства РФ;

- широкой общественности.

5. Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

- аттестацию педагогических кадров;

- оценку качества образования;

- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития воспитанников, в том числе в рамках мониторинга (в форме тестирования, с использовани-

ем методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);

- оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;

- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников Организации.

6. К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социальные и психологические характеристики личности ребенка на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок проявляет *инициативность* и *самостоятельность* в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др. Он способен *выбирать* себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов;

- *ребенок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты;*

- ребенок обладает развитым *воображением*, которое реализуется в разных видах деятельности. Способность ребенка к *фантазии, воображению, творчеству* интенсивно развивается и проявляется в *игре*. Ребенок владеет разными формами и видами игры. Он умеет *подчиняться разным правилам и социальным нормам*, различать условную и реальную ситуации, в том числе игровую и учебную;

- *творческие способности* ребенка также проявляются в рисовании, придумывании сказок, танцах, пении и т.п. Ребенок может фантазировать вслух, играть звуками и словами. Он хорошо понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика. Он может контролировать

<sup>14</sup> Закон РФ «Об образовании», ст. 11.2.

<sup>15</sup> Там же, ст. 64.2.

свои движения и управлять ими, обладает развитой потребностью бегать, прыгать, мастерить поделки из различных материалов и т.п.;

- ребенок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, умеет преодолевать сиюминутные побуждения, доводить до конца начатое дело. Он может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, правилам безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок проявляет *любопытность*, задает вопросы, касающиеся близких и далеких предметов и явлений, интересуется причинно-следственными связями (как? почему? зачем?), пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Склонен *наблюдать, экспериментировать*. Обладает начальными знаниями о себе, о предметном, природном, социальном и культурном мире, в котором он живет. Знаком с книжной культурой, с детской литературой, обладает элементарными представлениями из об-

ласти живой природы, естествознания, математики, истории и т.п., у ребенка складываются предпосылки грамотности. Ребенок *способен к принятию собственных решений*, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.

7. Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы<sup>16</sup> настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

8. Если Программа не охватывает старший дошкольный возраст, то данные требования должны рассматриваться как долгосрочные ориентиры, а непосредственные целевые ориентиры освоения Программы воспитанниками – как создающие предпосылки для их реализации.

9. Освоение основной образовательной программы не сопровождается проведением промежуточных и итоговой аттестаций воспитанников.

<sup>16</sup> Требования к условиям реализации Программы настоящего Стандарта.

# Обсуждение проекта Стандарта дошкольного образования

36

**Ключевые слова:** поддержка разнообразия детства, проект федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, целевые ориентиры образования, вариативность образования, соотношение числа педагогов и детей.



об авторе



*Л.Н. Духанина, президент Образовательного холдинга «Наследник», заместитель председателя комиссии по развитию образования общественной палаты РФ, кандидат исторических наук, доктор педагогических наук*

## ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

В этой аудитории, мне кажется, нет необходимости начинать с большого вступительного слова и разъяснять роль дошкольного периода в развитии человека в целом, в его карьере, в том, чтобы он стал успешным, просто счастливым, – это присутствующим здесь и без того ясно.

Мы собрались с вами обсудить очень серьезный документ – проект стандарта дошкольного образования. Проект размещен на сайте Министерства образования и науки, и я думаю, что оно получает уже предложения и замечания. В такой же ситуации находится и Общественная палата. Сегодня мы получили предложения с Дальнего Востока.

Те коллеги, которые не смогли быстро прилететь, в течение сегодняшнего и завтрашнего дня пришлют нам свои предложения, и мы их также учтем, когда будем формулировать итоги нашего круглого стола.

Я прошу Александра Григорьевича Асмолова начать наше обсуждение.

## АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ

Сегодня мы обсуждаем нестандартный стандарт дошкольного образования. Всякий видит, насколько разнообразен каждый ребенок, сколько в нем возможностей, как он уникален... Поэтому, когда применительно к детям произносится

слово «стандарт», неизбежно возникает некоторое недоумение.

С самого начала идеология разработки стандарта была связана с выходом 1 сентября, как реальности, закона об образовании, а также с тем, что «дошколка» становится определенным самостоятельным нормативно-правовым уровнем образования. Именно эти моменты побудили группу специалистов за короткий срок, практически за четыре месяца, разработать, и я делаю особый акцент на этом слове, *проект* стандарта дошкольного образования.

Не буду сейчас говорить о семантике слова «проект». Первое: это документ для обсуждения. Второе: стандарт дошкольного образования – это прежде всего стандарт поддержки разнообразия детства, как бы ни были разобщены между собой слова «стандартизация», «унификация», «обезличивание».

Третье: разработчики стандарта, имеющие разные подходы, разные взгляды, но следующие стратегии накопления согласия, четко придерживались в образовании того принципа, который всегда был в медицине, а именно, гиппократовского принципа «не навреди» при разработке этого стандарта. Дело не в том, что на наше дошкольное образование равняются многие страны мира. Когда сегодня в Финляндии, в Голландии, в Южной Америке разрабатывают

программы дошкольного образования, за ними проступает идеология культурно-деятельностной, культурно-исторической школы развития, т.е. школы Выготского. Для многих стран наше дошкольное образование является зоной ближайшего развития. Поэтому, разрабатывая этот стандарт, мы находимся в ситуации диалога со многими стандартами, которые касаются дошкольников, а также с курсулами, которые делаются во всем мире.

Четвертое: от стандартов иногда ждут жесткой аттестации, диагностики академических достижений дошкольника. Я повторял, повторяю и еще буду повторять: это стандарт развития и предоставления возможностей, а не стандарт жесткого контроля развития ребенка. Насчет последнего говорю четко: нет и еще раз нет. Никакая «зуновская логика» (знания, умения, навыки) при всей ее важности не выйдет здесь на первый план. Наша задача – создание стандарта, *поддерживающего развитие*. А тем самым, нет такого человека, как бы велик он ни был, который скажет: мы продиагностировали этого ребенка и увидели, что у него имеется отклонение.

Наша формула такова: от диагностики контроля, от диагностики селекции – к диагностике развития ребенка и определения (совместно со взрослым) его зоны ближайшего развития. Здесь, в этой аудитории, никому не надо объяснять, что стоит за семантикой понятия «зона ближайшего развития». Многие вещи, касающиеся отдельного ребенка, – это моменты, которые представляют собой реальное проблемное поле. Когда-то Василий Васильевич Давыдов, говоря о школьниках, сказал: у нас нет непроблемных дошкольников. В этом была большая психологическая правда. Каждый ребенок для нас загадка, каждый – почему-то... Задача обсуждаемого стандарта – не «погасить» почему-то, а дать им возможность почувствовать себя уверенными людьми, задать целевые ориентиры для уникальных программ дошкольного образования, которые были и есть в нашей стране.

Я думаю, что мои коллеги скажут об этом более детально.

#### ТАТЬЯНА ВОЛОСОВЕЦ

Уважаемые коллеги, представляемый сегодня проект федерального государ-

### Наша задача – создание стандарта, поддерживающего развитие.

ственного образовательного стандарта дошкольного образования направлен на реализацию тех положений нового Федерального закона об образовании в Российской Федерации, которые изменяют его статус в системе образования как первого уровня общего образования. Хотелось бы обратить ваше внимание на определение федерального государственного дошкольного образования. В это определение вошли также отдельные формулировки, связанные с поддержкой того международного опыта, который в нашей группе разработчиков проекта стандарта тоже был серьезно проанализирован.

Теперь о предмете регулирования стандарта. Безусловно, это отношения в сфере дошкольного образования между его участниками, а именно: самими дошкольниками, педагогами непосредственно в образовательной организации, родителями детей, органами управления образованием – муниципальными, субъектов РФ и федеральными.

Остановлюсь на основных принципах дошкольного образования. Александр Григорьевич уже выделил основополагающий принцип – поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа развития человека. В этом смысле мы хотели бы подчеркнуть недопустимость «школяризации», превращения детского сада в маленькую школу.

Полноценное проживание ребенком всех этапов дошкольного детства – принцип амплификации, введенный Александром Владимировичем Запорожцем 50 лет назад. Он означает создание благоприятной социальной ситуации развития для каждого ребенка. В данном принципе заложена, в том числе, поддержка его индивидуальных особенностей, индивидуальных склонностей, что в стандарте найдет отражение как индивидуализация образования.

Безусловно, очень важный принцип – содействие процессу развития ребенка и сотрудничество детей и взрослых в этом плане. Это должно происходить не только в дошкольной образовательной организации, важно взаимодействие с родителями, с семьей ребенка.



об авторе



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



*Т.В. Волосовец, директор Института психолого-педагогических проблем детства РАО, кандидат педагогических наук*

Приобщение детей к социально-культурным нормам не комментирую, формирование познавательных интересов, познавательных действий – тоже. Учет этнокультурной и социальной ситуации развития также важен, наверное, это всем понятно, особенно тем, кто живет в Москве.

Хотелось бы обратить ваше внимание на цели, и начать с третьей по счету цели, которая является, наверное, самой значимой, – обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования. Это самая важная цель, потому что обсуждаемый стандарт дает реальную возможность каждому ребенку получить дошкольное образование. К сожалению, в нашей стране по-прежнему существует очередь в детские сады. Конечно, сделать все для устранения этих очередей – одна из важных задач, стоящих перед государством. Эта работа уже начата, к 2016 г. очередей в детские сады, по плану Правительства Российской Федерации, в нашей стране не будет. Таким образом, каждый ребенок сможет попасть в то образовательное учреждение, куда захочет его семья.

Однако не могу не обратить ваше внимание на отдельные разрывы, болевые точки, которые связаны с этим; сейчас – пока на две, хотя их больше. Первая: есть огромная потребность в ясельных группах для детей в возрасте от полутора до трех лет, но у муниципалитетов нет возможности предоставить родителям эти места, при том, что есть места для детей от трех лет до момента поступления в школу.

Вторая серьезная проблема: у родителей есть потребность и необходимость попасть в детские сады компенсирующего и комбинированного вида, а у муниципалитетов есть возможность предоставить места в массовых детских садах. При осуществлении государственных гарантий эти вещи обязательно надо учитывать.

**Основополагающий принцип – поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа развития человека. В этом смысле мы хотели бы подчеркнуть недопустимость «школяризации», превращения детского сада в маленькую школу.**

Одна из целей – сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации, и когда мы говорим о том, что стандарт обеспечит единство структуры программ, единство условий ее реализации и единство результатов как целевых ориентиров, я думаю, что уже ни у кого не возникает вопрос, как ребенок из детского сада во Владивостоке сможет поступить в первый класс московской школы.

Ну, и о государственном обеспечении равенства возможностей. В данном случае хотелось бы обратить ваше внимание на то, что охват дошкольным образованием на сегодняшний день составляет чуть более 60 %, т.е. одна треть детей дошкольного возраста не посещают дошкольные образовательные учреждения. В силу разных причин, с одной стороны, как я уже сказала, есть очередь, и многие желающие не могут туда попасть. А с другой стороны, и так будет всегда, есть семьи, которые не хотят отдавать ребенка в детский сад и готовы к тому, чтобы ребенок находился в семье и там получал дошкольное образование. В данном случае дети должны быть действительно равны в получении дошкольного образования, и хочу обратить ваше внимание в связи с этим на 64 статью Закона об образовании, где говорится о создании консультативных пунктов для родителей тех детей, которые не ходят в детские сады, а также на то, что надо дать возможность каждому родителю понять соответствующие образовательные программы. Хочу подчеркнуть: вариативность именно программы дошкольного образования, возможность ребенка идти по той или иной программе, получить консультацию у воспитателя, у логопеда, у психолога или иных специалистов – это, наверное, как раз и будет то самое равенство возможностей, о котором говорится там, где в обсуждаемом стандарте прописаны цели дошкольного образования.

Теперь о задачах, обозначенных в проекте. Укажу только некоторые, потому что такие, например, задачи, как сохранение и укрепление физического и психического здоровья, наверное, не вызывают ни у кого вопросов. Я уже сказала о том, что стандарт закладывает серьезные основания для развития индивидуальности ребенка, и в этом смысле важно



подчеркнуть, что на сегодняшний день, в детских садах есть и дети, не знающие русский язык, и дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе дети-инвалиды, и дети из так называемых асоциальных семей, и дети, оказавшиеся в трудных жизненных условиях. Во всех этих случаях индивидуализация их образования очень и очень важна.

Хотелось бы остановиться отдельно на задаче обеспечения вариативности, разнообразия содержания. Сейчас проходит общественное обсуждение, оно идет уже две недели. Мы получаем много предложений из разных регионов нашей страны от самых разных людей; нам пишут и специалисты, и педагоги, и психологи, и ученые, и целые кафедры, вплоть до того, что сейчас стали поступать предложения даже от министров образования и от вице-губернаторов. В некоторых отзывах на стандарт говорится о том, как было бы хорошо, если бы была одна программа на всех: тогда не было бы проблемы, и мы бы учили детей так, как это было раньше, в 1960-е, 1970-е, 1980-е гг. Наша группа разработчиков категорически против такой постановки вопроса. Программ на сегодняшний день, по исследованиям нашего института, – 48, включая парциальные программы, и вот это разнообразие программ дает родителям, педагогу право выбора.

Это только сейчас родитель счастлив и рад, что дали путевку хоть в какой детский сад. Но пройдет время – 5, 7, 10 лет, и очередь рассосется. Чтобы это произошло, сейчас выделяется много денег; я думаю, в любом случае построят достаточное количество детских садов, будет возможность выбора. Да и демографическая ситуация сейчас такова, что лет через 7–10 дошкольников будет в два раза меньше, чем сегодня. Заглядывая в будущее, мы должны понять, что родитель должен иметь право выбора. Хотите эстетическое развитие – получите. Хотите физическое развитие – пожалуйста. Хотите сделать акцент на интеллекте – тоже можем обеспечить. Чтобы у муниципалитета была возможность предоставить право выбора родителю, желающему дать своему ребенку то или иное образование (в рамках, естественно, требований стандарта), вариативность обязана быть прописанной в данном стандарте.

Одна из целей – сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации. Стандарт обеспечит единство структуры программ, единство условий ее реализации и единство результатов как целевых ориентиров.

Хотелось бы сказать, конечно, о социокультурной среде, о проблемах социализации. Дело в том, что наш стандарт направлен на ту программу, которая будет разрабатываться как основная образовательная, как примерная программа, подразумевающая не только обучение и воспитание ребенка, но и его социализацию. Социализация детей дошкольного возраста – это то основание, на котором, собственно, и «раскручивается» вся ситуация создания данного стандарта.

Надо сказать также о том, что в данном стандарте учитываются пол, национальность, язык, социальный статус, психофизиологические особенности каждого ребенка. Это очень важно, поскольку, сравнив детей, которые ходят в детский сад сегодня, и детей, которые посещали его, например, в 1960–1970-е гг., мы поймем, что это совершенно разные контингенты детей. Мало того, что современный дошкольник совершенно другой сам по себе, – существенно изменился контингент детей. Все это необходимо учитывать.

Против преемственности программ дошкольного и начального общего образования, наверное, тоже ни у кого возражений не будет. Важно было бы подчеркнуть и то, что стандарт является основой для систематического межведомственного взаимодействия, потому что эта задача увязана с такими серьезными межведомственными задачами, как, например, взаимодействие с Роспотребнадзором. Я имею в виду те самые СанПиНы (санитарные правила и нормы), о которых мы говорим уже много лет и которые не позволяют нам, к сожалению, ввести такое понятие, как «предельная наполняемость дошкольной группы», которая определяется всего-навсего двумя квадратными метрами на ребенка старше двух лет, и двумя с половиной – на ребенка младше трех лет. Наша задача – все-таки взаимодействовать с этими структурами, и в стандарте заложена основа взаимодействия

для того, чтобы можно было выработать единые и правильные направления дальнейшей работы.

О требованиях, которые обязательны при реализации программ, я уже сказала. Это требования к условиям, к структуре и к результатам. В нашем стандарте – я хотела бы подчеркнуть это особо – требования к условиям занимают главенствующую позицию. Не требования к результату, а именно требования к условиям.

Итак, начнем с требований к структуре. Я буду о них говорить несколько сжато, мои коллеги меня поддержат и продолжат мою мысль. Хотела бы сказать, что разработчики предлагают четыре образовательные области – коммуникативно-личностное развитие ребенка, познавательно-речевое, художественно-эстетическое и физическое. При этом хочу обратить ваше внимание, коллеги: всё перечисленное называется образовательными областями, а прописано как направление развития. Это не случайно, это именно то, что мы и хотели подчеркнуть.

**Чтобы у муниципалитета была возможность предоставить право выбора родителю, желающему дать своему ребенку то или иное образование (в рамках, естественно, требований стандарта), вариативность обязана быть прописанной в данном стандарте.**

Когда мы говорим о требованиях к структуре, часто задается вопрос: как быть с теми программами, которые так или иначе уже подтянуты под федеральные государственные требования, ведь на это положено столько сил? Педагоги действительно потратили на это огромные усилия, в это были вложены муниципальные деньги и деньги субъектов РФ, и программы сейчас соответствуют федеральным государственным требованиям, где обозначены 10 образовательных областей. Из присутствующих сейчас в зале – 90 % педагогов и психологов, работающих в дошкольном образовании. Должна обратить ваше внимание: все эти области так или иначе ложатся в любое из представленных направлений. Не буду развивать далее мысль, понятно, о чем идет речь.

В части программы попрошу обратить ваше внимание вот на что: объем обязательной части программы составляет не менее 60 %; часть, формируемая участниками образовательных отношений, – не более 40 %. Мы ушли от ситуации 80 : 20, ушли намеренно. Однако эти цифры в дошкольном образовании очень и очень условны. Поэтому, несмотря на то, что закон от нас требует определиться в отношении частей, мы сознательно задали такое соотношение; та часть, которая обозначена как 40 %, – хочу сразу предотвратить вопросы – финансируется на все 100 %. Вопрос о том, почему денег будут давать только на 60 %, прошу здесь даже не задавать.

Финансовый подход к этой ситуации состоит в том, что деньги будут выделяться на все 100 %. А вот что касается содержательной части, хочу обратить ваше внимание: 40 % – это та часть, которую формируют участники образовательных отношений. В данном случае мы имеем в виду педагогов и психологов дошкольных образовательных организаций. У нас за 20 лет накопился не просто большой – огромный опыт. Многие педагоги являются лауреатами разнообразных конкурсов, премий и т.д. Вот чтобы эти наработки не пропали, чтобы они легли в основу основных образовательных программ, которые будут писать образовательные организации, чтобы ценнейший опыт был тоже учтен в работе дошкольных образовательных учреждений, мы и оставили им эти 40 %.

Но посмотрите, не более 40 % не означает, что это будет ровно 40 %: может быть и 30, и 20, и 10. Некоторые же образовательные организации говорят: нам достаточно одного-двух процентов, а остальные, условно, 98–99 % мы возьмем из примерной программы. И это никто не запрещает им делать.

О структуре. Она включает целевой раздел, содержательный и организационный. На целевом разделе останавливаться не буду; понятно, что он включает. Посмотрим на содержательный раздел. Я хотела бы обратить ваше внимание на развитие специфических видов деятельности (это очень важный момент в содержательном разделе) и, безусловно, – на развитие игры как основного вида детской деятельности. Игра в дошкольном возрасте имеет непреходя-

щую ценность. С организационным разделом все более-менее в порядке.

Посмотрите, пожалуйста, на требования к условиям. Подчеркиваю, что в структуре нашего стандарта это самый главный раздел. В требованиях к условиям мы выделяем пять частей. Я хотела бы обратить ваше внимание на то, что у нас появились требования к психолого-педагогическим условиям, к предметно-пространственной среде, которая должна быть развивающей, к кадровым, материально-техническим и финансовым условиям.

Позвольте мне остановиться буквально в двух словах на двух болевых точках, которые не давали покоя всей нашей рабочей группе в течение всей работы над стандартом. Это требования к кадрам. Дело в том, что они предполагают достаточно высокую планку для педагога. Он должен быть высокопрофессиональным, и это очень важно. А та практика, которая сегодня в России имеет место быть, когда мама приводит ребенка в детский сад и ее берут воспитателем на то время, пока ребенок находится в детском саду, – это практика неверная, и я бы даже сказала, вредная. С дошкольниками в детском саду должен находиться высокопрофессиональный педагог.

В этом месте обычно говорят: но ведь зарплата там маленькая. Действительно, зарплата маленькая, но она растет. По указу Президента уже к 2016 г. она вырастет по отношению к средней по регионам в системе образования.

Я хотела бы сейчас сказать не о деньгах и о зарплатах, а о профессионализме. Мы закладываем достаточно, как я сказала уже, высокую планку для педагога, но когда в группе 30–35 детей, даже самый золотой педагог не может выполнить тех требований, которые к нему предъявляются.

Именно поэтому мне бы хотелось сегодня на общественных слушаниях, пока проект стандарта не стал стандартом, все-таки еще раз вернуться к проблеме предельной наполняемости групп, для каждого возраста своей. Например, для семилетних детей это должно быть 24 ребенка, а для трехлетних – предположим, 16 детей. От квадратных метров это не должно никоим образом зависеть.

Я хотела бы вернуться к ситуации соотношения числа детей к числу педаго-

гов, и это тоже очень важная проблема. Имеется в виду то, сколько детей должно приходиться на одного педагога в группе, если мы говорим о воспитателях, и в целом по учреждению, если мы говорим о таких специалистах, как логопед, психолог, дефектолог, педагог дополнительного образования и т.д. Дело в том, что сегодняшняя практика показывает нам следующее: сливаются школы и дошкольное образовательное учреждение. Получается тысяча, полторы, две и более тысяч учащихся в одном комплексе. А сколько у вас логопедов? Один. Кого мы обманываем? Что может сделать логопед, если он один на две тысячи детей?

И еще момент, касающийся кадров, – возможное введение третьего воспитателя. На сегодняшний день у нас двое воспитателей – первая и вторая смена. Если вводится ставка третьего воспитателя на первую смену, появляется возможность существенного улучшения качества образовательного процесса в организации. Таким образом, мы можем говорить о работе в подгруппах, в малых группах, об индивидуальной работе и т.д.

Требования к результатам в стандарте представлены в виде целевых ориентиров. Хотела бы особо подчеркнуть это. Никаких требований к результатам в виде результатов, как это прописано в школьных стандартах, наш стандарт не предусматривает. Результаты заданы только как целевые ориентиры, и эти целевые ориентиры могут быть полезны не только педагогам и психологам дошкольных образовательных организаций, но и родителям, и широкой общественности, и педагогам начального образования, может быть, даже управленцам.

Далее я хотела бы показать вам эти целевые ориентиры, это все есть в стандарте. Спасибо за внимание. Я хотела бы еще обратить ваше внимание на то, что мы до сих пор принимаем ваши предложения и замечания к стандарту, их мож-

**Требования к результатам в стандарте представлены в виде целевых ориентиров. Никаких требований к результатам в виде результатов, как это прописано в школьных стандартах, наш стандарт не предусматривает. Результаты заданы только как целевые ориентиры.**

но выслать на те два электронных адреса, которые представлены на слайде.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Коллеги, Татьяна Владимировна выполняла роль основного докладчика, и она нам очень подробно рассказала обо всех особенностях нового стандарта. Есть ли у вас к ней вопросы, направленные на уточнение положений стандарта? Нет, не готовы. Хочу отметить: сложно не поддержать идею со снижением численности детей, приходящихся на одного воспитателя, снижением численности групп. Единственное, что при этом возникает вопрос: это предмет регулирования стандарта, или же предмет регулирования трудового законодательства? Может быть, в зале присутствуют юристы, которые могут высказаться по этой теме.

### ТАТЬЯНА ВОЛОСОВЕЦ

Тогда мы предоставим слово юристам. Единственное, что я хотела отметить: сейчас, возможно, рановато об этом говорить, поскольку все это требует, безусловно, больших, я бы даже сказала огромных, финансовых вливаний. А страна к этому еще не готова, к сожалению. Но я думаю, что это предмет нашего разговора через 3–5 лет.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Но это наша мечта.

### ИГОРЬ РЕМОРЕНКО

Я, наверное, самый неэмоциональный человек, который говорит про стандарты, потому что был некоторое время председателем министерского совета по стандартам, и мы заслушали порядка 800 разных стандартов. Поэтому у меня достаточно холодное отношение ко всем стандартам. Тем не менее я бы хотел все равно поблагодарить в первую очередь организаторов этого обсуждения, потому что нам представляется, что все стандарты должны проходить очень подробное обсуждение с массой разного рода предложений, мнений, сомнений, переработок.

Первое, что мне хотелось бы отметить, – это форма разработки стандартов. С 1992 г. в Министерстве образования не стало так называемых предметных специалистов, т.е. с того времени в федеральном министерстве нет специалистов

по физкультуре, математике, биологии, отдельного дошкольного сектора, и вообще нет людей, отвечающих за учебные предметы. Но к этому так и не привыкли. Все равно министерство регулировало разработку всех стандартов по всем предметам. Может быть, сейчас наступает тот момент, когда постепенно действительно экспертное сообщество приобрело определенную силу, определенные компетенции, когда оно может достаточно квалифицированно и с высоким качеством что-либо предлагать. Вот, собственно, дошкольный стандарт – из этой области, это результат работы главным образом экспертного сообщества.

Второй момент, который мне хотелось бы отметить, касается того, о чем говорил Александр Григорьевич: это действительно другого типа стандарт, и как вы, наверное, хорошо помните, в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» этот стандарт особенно выделен из двух соображений. Первое – это действительно документ, который отвечает на вопрос о том, какое дошкольное образование гарантирует государство.

И я хотел бы напомнить статус уровня дошкольного образования, стандартов дошкольного образования. Он состоит в том, что сейчас это действительно, в отличие от прежнего времени, та ситуация, когда государство обязано не просто поставить в очередь, но непременно предложить вариант получения дошкольного образования. До 1 сентября 2013 г. обязательства такого не было, де-юре можно было отказать в получении дошкольного образования.

А раз такая государственная гарантия есть, она должна быть подтверждена документом, в котором должно быть описано, что значит предоставить дошкольное образование. Роль такого документа выполняет федеральный государственный стандарт, раскрывающий содержание дошкольного образования. И тут действительно проявился другой статус стандарта, который называют «стандарт не обучения, но стандарт развития». Это второе соображение.

Я в связи с этим вспоминаю свой собственный опыт, когда школа, где я работал, очень хотела сотрудничать с детским садом, но такая связь все никак не налаживалась. И вот как-то раз нас позвали в детский сад для того, чтобы



об авторе



*И.М. Реморенко, заместитель Министра образования и науки Российской Федерации, кандидат педагогических наук*

поработать с воспитателями. Я тогда спросил, а чем мы сможем помочь? Заведующая детсадом говорит: именно вы бы, как учитель математики, и помогли. Я прошу уточнить. Она говорит: нам надо объяснить, что такое икосаэдр и додекаэдр, поскольку программа, которую мы реализуем, предполагает, что дети должны отличать одно от другого, а у нас воспитатели сами не знают этих понятий. И мы ходили, объясняли положения учебника по геометрии для старшей школы.

Новый стандарт задает другую направленность, формирует требования к результатам образования, исходя из задач дошкольного возраста.

Третий момент: я не знаю, всем ли это понравится, но на обсуждении стандарта это действительно звучало. Стандарт как регулятор дошкольного образования стал «более европейским». Не знаю, хорошо это или плохо, но если мы будем сравнивать этот документ с аналогичными европейскими документами, то он в большей степени приближается к такому, условно говоря, среднестатистическому европейскому уровню, чем какой-либо прежний образовательный стандарт.

Это документ не прямого действия, это документ, рассчитанный на то, что каждое учреждение, которое данный стандарт реализует, имеет еще свою собственную программу, специфичную для той местности, где эта программа работает, для тех родителей, которые обратились в образовательное учреждение, для тех индивидуальных потребностей граждан, которые сложились непосредственно применительно к этому учреждению.

Не случайно в законе есть специальная оговорка, что это единственный из стандартов по всем уровням образования, который не предполагает аттестацию воспитанников.

И четвертое, что мне хотелось бы отметить: действительно, если вспомнить 2008 г., когда менялась структура стандартов, когда они становились документами не прямого действия, очень многое из того, что обсуждалось, оказалось не столь существенным, как выяснилось сейчас. Одна из таких очень важных, существенных вещей, которая произошла в 2008 г., которая менялась, когда

изменялась структура образовательных стандартов, состояла в том, что эти документы не консервировали ситуацию на 10 лет.

Ведь у нас до 2008 г. стандарты принимались один раз на 10 лет, и в течение этого периода не должны были изменяться. Сейчас это институционально закреплено, стандарт априори – не идеальный документ; в свете меняющихся договоренностей в профессиональном сообществе, в общественной среде этот документ время от времени можно улучшать, корректировать в зависимости от того, как складывается практика.

### Новый стандарт формирует требования к результатам образования, исходя из задач дошкольного возраста.

Конечно, это тоже рискованная ситуация для нашего образовательного сообщества, поскольку мы привыкли к совершенно иным, более статичным документам. Перед нами документ, который предполагает рефлексию, анализ того, что происходит в образовательной среде, и корректировку время от времени, в зависимости от того, что у нас получается и не получается, какие нормы живут, а какие – нет.

Согласно установленным Правительством процедурам, у нас предполагается первое рассмотрение проекта стандарта, вынесенного сейчас на общественное обсуждение. На 3 июля у нас запланировано заседание совета по стандартам, где, собственно, членам совета будет представлен стандарт, и где прозвучат позиции по начавшемуся его общественному обсуждению.

Предполагается, что совет утвердит дорожную карту, как дальше быть, что дорабатывать, что обсуждать. Возможно, совет сочтет необходимым создать какую-то специальную группу по обсуждению и доработке этого стандарта.

### АЛЕКСЕЙ МАЙОРОВ

Уважаемые коллеги, я пройду по тем положениям, которые есть в законе и которые, как мне показалось, не в полной мере отражены в проекте стандарта. Я, конечно, разделяю тот гуманистический пафос и идеи развития, которые в нем заложены. Но это одна сторона вопроса, другая же состоит в существовании не-



об авторе



*А.Н. Майоров,  
заместитель  
руководителя  
аппарата  
Комитета  
Госдумы по образованию,  
доктор педагогических наук,  
профессор*

которых формальных требований, которые закон предъявляет ко всем стандартам без исключения.

При разработке обсуждаемого стандарта члены рабочей группы держали в голове учреждения – не образовательную программу, не возможность реализации этой образовательной программы не только в учреждении, но еще и в семье, и не равенство возможностей, которые закон предоставил для реализации. Все-таки, наверное, Конституция и «Закон об образовании в Российской Федерации» – два основных документа, которые должны быть здесь указаны как основа для разработки.

В тексте используется очень сложная терминология. Там несколько раз вложено друг в друга слово «программа»: примерная образовательная программа, программа образовательной организации, программа отдельных учебного предмета, модуля, курса. Необходимо очень внимательно посмотреть еще раз те места, где слово «программа» встречается неоднократно.

Следующее. Федеральный образовательный стандарт, в соответствии со статьей 11, устанавливает сроки получения общего образования с учетом (1) различных форм обучения, (2) образовательных технологий, (3) особенностей отдельных категорий учащихся. Пока что в обсуждаемом стандарте не определены сроки получения образования, они не связаны с особенностями технологий, с формами обучения и с особенностями категорий учащихся.

Статья 17 говорит о том, что стандарты должны определить формы получения образования и формы обучения по каждому уровню образования. В ней есть несколько странная фраза – «обеспечение вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм...». Не очень понятно, что под этими организационными формами подразумевается. Дело в том, что в законе очень четко написано, где происходит обучение: в образовательном учреждении, вне образовательного учреждения... Есть очное, очно-заочное, домашнее образование, самообразование. И все они равны.

Пока обсуждаемый стандарт ориентирован только на обучение в образовательном учреждении. В самом же законе

написано, что дошкольное образование может получаться детьми в семье. Значит, встает вопрос: а для семейного образования должны быть какие-то требования? Если их не должно быть, то надо написать, что никаких требований нет. Для обучения в дошкольном учреждении необходимо квалификационную поддержку получать, это же в любом случае освоение образовательной программы, да? В том числе и в такой форме.

Не очень четко, мне кажется, обозначены моменты, касающиеся обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Закон четко прописал два варианта: либо должен быть совсем отдельный стандарт, либо должны быть указаны специальные требования. Однако говорится очень невнятно: «особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья». В стандарте должны быть четко определены специальные требования к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. А пока что написано: вы если хотите, при наличии таких детей, напишите что-нибудь, а если их у вас нет, вроде и не надо. Здесь необходимо уточнение.

Еще одна вещь, связанная с требованием расчета на одного учащегося. По крайней мере, нормы обеспеченности учебными изданиями должны исходить из расчета на одного учащегося. Я не знаю, как это обойти, но такое требование есть. Может быть, оно излишним здесь кажется.

Про преемственность. Мне кажется, поскольку здесь в составе разработчиков, наверное, одни «дошкольники», они эту преемственность пытаются «спихнуть» на начальную школу. Сейчас в проекте написано: целевые ориентиры являются преемственными. Мы написали наши целевые ориентиры, а вы, дорогие товарищи в начальной школе, там что-нибудь сделайте, чтобы наши целевые ориентиры для вас служили основой преемственности.

А в законе-то и написано не так; хочу обратить ваше внимание, что учебные издания, используемые при реализации образовательных программ дошкольного образования, отбираются на основе двух стандартов – стандарта дошкольного и стандарта начальной школы. Вот где закон закладывает связку, и вот как

закон описывает эту преемственность. Имеется в виду, что ее обеспечение должно рассматриваться как двусторонний процесс, а не так, мол, вот вам наше требование, а вы там как хотите. Только эту линию надо, наверное, расширить, чтобы она ясно воспринималась и дошкольными учреждениями, и начальной школой.

Я уже говорил о терминологии, ее надо уточнить. Например, написано: стандарт является основой для разработки и реализации программы. Какой именно? какой из программ? Дальше определяется примерная программа, и т.д.

Не нашли отражения в проекте и сетевые формы реализации образования. Они возможны и там и здесь. Что делать в случае, когда две организации, реализуя сетевое взаимодействие, разрабатывают одну образовательную программу? Эту ситуацию хотя бы упомянуть надо, как без этого?

Надо обратить внимание и на часть 2 статьи про финансирование. В ней говорится о том, что подлежит финансированию, в том числе и дошкольной образовательной программы, о том, что должно учитываться. Вот если все то, что написано в законе, есть в стандарте, – то стандарт будет живым, его будут учитывать в том числе и при расчете финансирования.

Мне кажется, если по вопросу финансирования еще пройти и посмотреть, все ли там заложено, это позволит существенно улучшить всю ситуацию с образованием.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

И сделать ее более понятной, как я понимаю.

### ЕФИМ РАЧЕВСКИЙ

То, о чем говорил Алексей Николаевич, очень важно. Одна маленькая реплика: я увидел несколько веселое отношение к тому, что он сказал о сетевом принципе. А ведь этот принцип реализуется сегодня. Мы знаем десятки тысяч детей, которые посещают так называемую дошколку при школе, там камеры предварительного заключения и т.д. Вот он, сетевой принцип. Он уже работает. Надо только посмотреть на все это с точки зрения, предложенной Алексеем Николаевичем.

### ВЛАДИМИР СОБКИН

Поскольку мы на «слушаниях», то было бы хорошо, чтобы они содержали еще и элемент «слышания». Поэтому мне кажется, важно постараться расслышать те сюжеты, которые действительно определяют общий контекст разработки стандарта. Кстати, многие из них связаны с недоработкой Закона «Об образовании». Статьи закона, касающиеся вопросов дошкольного образования, написаны крайне небрежно. Сегодня это очевидно.

Многие вещи, которые связаны со спецификой дошкольного детства, не укладываются в этот неряшливо сделанный закон, и, как следствие, возникают те противоречия, о которых мы слышали в предыдущем выступлении. Мне трудно представить себе дошкольника в возрасте двух лет как ученика. Поэтому все нормы закона, содержащие отношение к нему как к школьнику, мне кажутся малоосмысленными и противоречащими здравому смыслу. Если мы будем формально следовать закону, который не учитывает своеобразие этапа дошкольного детства – этапа очень важного, когда происходит столько жизненных событий, значимых для всей дальнейшей жизни, – то нанесем огромный вред нашим детям. Мне кажется, очень важно услышать то, что было сказано в предыдущем сообщении, и отнестись к этому достаточно жестко.

Высказанная позиция мне представляется не просто неадекватной, но и неприемлемой, поскольку уводит от обсуждения сути проблемы дошкольного детства и дошкольного возраста. Есть ли социальные вызовы, которые сегодня связаны с дошкольным детством, вызовы, которые требуют активного государственного вмешательства по урегулированию ситуации? Они есть. Как минимум, их четыре.

Во-первых, это неравенство в системе дошкольного воспитания, связанное с доступом к качественному дошкольному образованию представителей разных социальных страт и групп. Это фундаментальный вызов, который, кстати, предполагает и осмысление особенностей функционирования самой системы дошкольного воспитания. Ведь она сама непосредственно также участвует в усилении процессов социального неравен-



об авторе



*Е.Л. Рачевский, российский педагог, директор Центра образования «Царицыно» № 548 г. Москвы, народный учитель России*



*В.С. Собкин, директор Института социологии образования РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, доктор психологических наук, профессор*

ства. В этом смысле стандарт должен (и разработчики на это ориентировались) устранить риски, связанные с неравенством, и лежащие внутри самой системы дошкольного воспитания. Это первый момент.

Второй риск, и он сейчас был продемонстрирован в предыдущем выступлении, очевиден – это агрессивная «школяризация» системы дошкольного детства. Это желание превратить его в уровень, «ступень» школьного образования. Сама идея уровня здесь понята формально и сводится к организации дошкольной учебной деятельности. А это принципиально неверно, если принять во внимание психологические особенности дошкольного возраста. Это очень важный момент, который надо фиксировать, и для разработчиков стандарта он был одним из главных.

Третий серьезный вызов – это деформация семьи, что требует сегодня активного социально-педагогического вмешательства. Поэтому необходимо так выстроить систему общественного дошкольного воспитания, чтобы она работала как социокультурный ориентир, компенсирующий недостатки, которые возникают в системе семейного воспитания сегодня. Например, неполнота семьи. Учитываем ли мы сегодня особенности социального развития ребенка в неполной семье? Есть и много других вопросов, но их просто нет времени перечислять.

И четвертый вызов, который мне кажется очень важным и серьезным, – это те социокультурные деформации, которые связаны с новыми технологиями и которые очень мощно деформируют традиционную культуру детской жизни. Здесь дошкольное воспитание выступает как мощный институт социализации ребенка и организации дошкольного детства.

Из всего перечисленного мною следует важный вывод, который состоит в том,

Если мы будем формально следовать закону, который не учитывает своеобразие этапа дошкольного детства – этапа очень важного, когда происходит столько жизненных событий, значимых для всей дальнейшей жизни, – то нанесем огромный вред нашим детям.

что система дошкольного образования в первую очередь должна рассматриваться как институт социализации. В этом принципиальное значение этой системы. Не столько учебная деятельность, сколько система сложнейших процессов социализации ребенка, связанных с обеспечением полноценного проживания очень сложных этапов и периодов детской жизни. В этой связи важно подчеркнуть, что подобные целевые ориентиры требуют как изменения социально-ролевой позиции педагога, так и изменения разных педагогических средств для каждого этапа: раннего детства, кризиса трех лет, четырех, пяти и т.д.

Это, мне кажется, очень важный момент, который отрицает кондовое понимание системы дошкольного воспитания как организации учебной деятельности и подготовки ребенка к школе. Если мы говорим о социализации, то здесь ключевым моментом является возвращение к представлению о детском саде как саде, где есть дерево «добра и зла», вокруг которого строится замечательная система формирования нравственного, этического развития человека. Это фундаментальные моменты, которые лежат в основании создания системы дошкольного воспитания. Они и являются ключевыми для разработки предлагаемого стандарта.

Понятно, что все написанное в нем про игровую деятельность, про особые формы деятельностной активности, которые являются ключевыми для личностного развития ребенка, для развития эмоционально-волевой сферы, процессов воображения и фантазии, познавательных интересов, и другие моменты надо оговорить специально. Но эта ценностная установка на нравственное воспитание и определяет понимание дошкольного детства и смысла предлагаемого стандарта. Это, мне кажется, важно подчеркнуть, поскольку это, в свою очередь, перестраивает и взгляд на педагога сегодняшнего.

У меня осталась одна минута, и я ее использую на «все сто», как говорил Шура Балаганов. Мне кажется, здесь важно акцентировать внимание на нашем отношении к педагогу как к профессионалу. Важно доверять ему, и в этом смысле не надо «доставать» его мелочной опекой, постоянным контролем и «измерением»



(часто непонятно чего), не нужно ходить за ним по пятам. Если мы даем ему диплом о педагогическом образовании, то должны *доверять* этому человеку как профессионалу.

С этим связан один из очень важных моментов стандарта, предполагающий доверительное отношение к педагогу как к ответственному *общественному взрослому*, а не как к недоумку, который не знает, что делать с ребенком. Я, конечно, понимаю, что за этим стоит много всего такого, что часто не соответствует той реальной ситуации, с которой мы сталкиваемся, когда приходим в детские сады и встречаемся с воспитателями-непрофессионалами.

Это все я вижу и понимаю. Но все же я хотел бы завершить свое, может быть, излишне резкое выступление, вот чем. Конечно, можно много говорить о гуманизме, личностной позиции, индивидуализации. Но есть ряд принципиальных моментов. Ничего мы не сможем сделать в качественном улучшении ситуации дошкольного воспитания, если не отдадим себе отчета в том, что выстроить образовательный процесс *культуросообразно* невозможно, если в группе детского сада находится больше 30 детей. Невозможно это сделать.

В этом случае психология развития превращается в фигуру речи. И какие бы заклинания мы по этому поводу здесь ни произносили, если мы не сдвинем эту ситуацию сегодня с места, ответственно отнесясь к проблеме детства, то мы не решим стратегическую задачу развития нашего государства, поскольку именно дошкольное детство – это наше будущее. Поэтому нам необходимо воспитать человека, который должен уметь жить в развивающемся, меняющемся мире.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Мы все согласны с этим. Владимир Самуилович, Вы очень энергично пытались нас убедить в том, что нужно внести поправки в закон об образовании. Я хотела бы Вас попросить, чтобы Вы попытались свои мысли изложить на бумаге применительно к конкретным статьям, конкретным позициям, и указали, что в них нужно изменить. Тем самым Вы оказали бы большую поддержку нашей работе сегодня.

Необходимо так выстроить систему общественного дошкольного воспитания, чтобы она работала как социокультурный ориентир, компенсирующий недостатки, которые возникают в системе семейного воспитания сегодня.

Игорь Михайлович Реморенко просит сказать несколько слов, потому что он вынужден отправиться на другое мероприятие.

### ИГОРЬ РЕМОРЕНКО

Уважаемые коллеги, я бы хотел просто подчеркнуть, что, конечно, закон, как и другие документы, не догма, и он может корректироваться время от времени. Какие-то корректировки есть уже сейчас. Но нам-то казалось, что наоборот, впервые нам удалось прописать особый статус дошкольного образования, исключив аттестацию дошкольников, введя терминологию, в соответствии с которой они не обучающиеся, а воспитанники, и ряд других позиций.

В этом смысле, если есть конкретные соображения о том, каким образом еще раз этот статус подчеркнуть, какие сделать оговорки, какую специфику указать, – давайте это сделаем. При этом надо просто давать предложения по конкретным статьям и пунктам. Без этого разговор не получится.

### ОЛЬГА КАРАБАНОВА

Прежде всего также от имени группы разработчиков разрешите поблагодарить за замечания и пожелания в адрес проекта; они, безусловно, помогут нам внести в него все необходимые изменения. Выскажу буквально несколько замечаний по поводу одной из позиций проекта, которая также вызвала много вопросов и замечаний. Эта позиция связана с планируемыми результатами, в стандарте они обозначаются как целевые ориентиры дошкольного образования. В частности, высказывался целый ряд замечаний о том, что эти ориентиры должны быть представлены в виде некоего необходимого и обязательного для всех воспитанников уровня развития, который должен быть достигнут, более того – каким-то образом оценен.

Мне хотелось бы указать на то, что разработчики обсуждаемого стандарта,



об авторе



О.А. Карабанова, заместитель декана по науке факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, главный научный сотрудник ФИРО, доктор психологических наук, профессор



об авторе



*Н.Е. Веракса, профессор, декан факультета психологии образования РГГУ, руководитель лаборатории психологии и педагогики способностей Института психолого-педагогических проблем РАО, главный редактор журнала «Современное дошкольное образование. Теория и практика», доктор психологических наук, профессор*



*И.В. Абанкина, директор Института развития образования НИУ ВШЭ, кандидат экономических наук*

назвав ориентиры целевыми, исходили из слова «цель»; соответственно, эти ориентиры вовсе не предполагают что-то размытое, предположительное, – напротив, они указывают на те цели, которые должны быть реализованы в рамках стандарта.

В самом начале текста проекта написано, что стандарт – это поддержка вариативности образования и создание необходимых условий для этого. Акцент переносится именно на создание условий, поскольку для дошкольного детства, и об этом сегодня много говорилось, характерна высокая вариативность, ведь каждый ребенок индивидуален.

Целевые ориентиры формулируются с учетом возрастных особенностей. Так, для детей дошкольного возраста характерны высокая пластичность и разные темпы развития, например, речи или моторики. Термин «ориентиры» использовался именно для того, чтобы подчеркнуть и отстоять право ребенка на свою индивидуальную траекторию развития.

Еще один важный момент связан с аттестацией. Я хотела бы подчеркнуть: в стандарте указано, что аттестация недопустима, и это полностью соответствует закону. Вместе с тем в стандарте указывается целесообразность проведения некоторого мониторинга развития ребенка с учетом пожеланий родителей и с их согласия. Мониторинга, который позволил бы создать новые условия, обеспечивающие благополучное развитие ребенка и полную реализацию его потенциала.

Наконец, по поводу преемственности. О ней уже много говорилось, и я присоединяюсь к словам Владимира Самуиловича о том, что преемственность ни в коем случае нельзя понимать как некий обязательный минимум зуновского типа, который бы предписывал наличие неких предметных навыков, знаний и умений у ребенка для его перехода в школу. Сегодня уже в начальной школе прекрасно понимают, что готовность ребенка к школе – это готовность не только самого ребенка, это еще и готовность образовательного учреждения принять ребенка таким, какой он есть, причем с учетом того, что в ребенке происходят изменения, и школа должна перестраиваться.

И еще о преемственности: в целевых ориентирах проекта стандарта подчерк-

нуты основные характеристики развития ребенка. Исследования и педагогическая практика показывают, что основные проблемы, которые существуют у современного первоклассника, это мотивация и произвольность, т.е. умение включиться в учебную деятельность. В стандарте четко заданы такие целевые ориентиры, как любознательность, познавательная мотивация, самостоятельность, инициативность ребенка, причем заданы они в терминологии, понятной и близкой воспитателю детского сада и самому родителю. Это очень важно, поскольку именно ориентиры, а не что иное, дают возможность профилактики превращения детского сада в тот самый прообраз будущей школы, который, судя по целому ряду замечаний, хотели бы видеть многие из выступивших.

#### **НИКОЛАЙ ВЕРАКСА**

Я хотел бы обратить внимание на то новое, что дает стандарт, разработанный для дошкольного образования. Тут нужно понять, что он позволяет услышать ребенка. Раньше вся система образования стремилась понимать ребенка, понимать ту систему знаний, которую нужно передать ему для освоения. А вот услышать ребенка – это то новое и то основное, что включено в разработку данного стандарта.

Голос ребенка – это самое ценное. Если мы его не будем слышать, ни готовность изменяться, ни готовность изменять не будут развиваться. И тогда не будет никакой произвольности, никакой любознательности. Поэтому я хотел бы, чтобы мы бережно отнеслись к тому стандарту, который с таким трудом был создан. Этот стандарт ориентирован на ребенка. Это буквально новый шаг в понимании детства.

#### **ИРИНА АБАНКИНА**

Самое основное в дошкольном образовании – это содействие ребенка и взрослого. Вся экономика должна строиться как экономика содействия, обеспечивающая комфортность, безопасность и тот самый шаг в развитии, о котором в стандарте написано.

Поэтому в центре внимания не только ребенок, но и педагог; весь бум с дошкольным образованием связан в пер-

вую очередь с повышением доверия к педагогам и с желанием включить дошкольное образование в стратегию семьи. Это не просто мода, это другое отношение. По необходимости мы все водили своих детей в детский сад и думали, что никогда больше не поведем туда ни своих младших, ни внуков. На самом деле картина сейчас изменилась благодаря другому отношению педагогов.

В стандарте во главу угла поставлена доступность дошкольного образования. Именно поэтому говорится и о вариативности, и о гибкости, и о поддержке всех форм образования, причем государственного, муниципального и негосударственного секторов. Мы работаем в пространстве, конечно, ограниченных ресурсов. У нас подсчитано, сколько может стоить тот или иной вариант развития. Тем не менее мы все понимаем, что дошкольное образование должно быть открытым пространством, вовлекающим в себя и индивидуальных предпринимателей, и конечно, педагогов. Надо развивать и семейную форму дошкольного образования, и форму кратковременного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях, и в целом сеть таких учреждений, и сетевое взаимодействие с другими учреждениями – спортивными, культурными, школьными, – и гибко сочетать все эти возможности.

Очень жаль, что в стандарте не сохранились те просчитанные соотношения «педагог на определенное число воспитанников», которые мы закладывали: один к пяти – для детей самого раннего возраста (до полутора лет), один к восьми – с полутора до трех лет, и один к 12 – для старших групп дошкольников. Для нас принципиально значима здесь открытость для всех секторов – государственного и муниципального.

Важен и объем внимания, которое можно оказать ребенку в той или другой группе. Поэтому, конечно, мы все поддерживаем высказанное Владимиром Самуиловичем мнение о том, что один педагог не может справиться с группой численностью 30 детей. Но если даже с такой большой группой детей работает достаточная команда педагогов, психологов, есть шансы, что содействие развитию детей может быть обеспечено.

## Самое основное в дошкольном образовании – это содействие ребенка и взрослого.

В заключение очень хотелось бы подчеркнуть, что сегодня мы получили довольно много откликов на стандарт. Очень важно, что многие специалисты тоже просят вернуть в стандарт численное соотношение «педагог : воспитанник» как ключевое в развитии дошкольного образования; именно его надо положить в основу расчета, в нормативы финансирования с учетом направленности программ и требований повышения квалификации всех административно-управленческих кадров; требуется также создание условий, которые позволяют организациям разных типов получить доступ к бюджетному финансированию. Мы знаем, что сегодня у нас и частные организации имеют такое право доступа. В этом смысле общие условия деятельности, непосредственное взаимодействие педагога с ребенком, организация условий для взаимодействия самих детей – все это и было заложено в качестве именно экономических условий в обсуждаемый стандарт.

Частично это удалось сохранить в проекте нового стандарта, другую часть, мы надеемся, можно будет вернуть для обсуждения – естественно, со всеми расчетами, которые у нас уже подготовлены, причем в разных сценарных проработках. Конечно, общество понимает, что ввести современный стандарт бесплатно невозможно. И само внедрение, и текущее финансирование этой деятельности – все стоит немалых денег.

Это не просто программа развития на год, на два, на три. Это не просто модернизация сетей дошкольных образовательных учреждений. Это те затраты, которые общество сегодня готово направить на то, чтобы сделать дошкольное образование адекватным современным вызовам.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Нужно понимать, что государство только что выделило колоссальные деньги на ФГТ (федеральные государственные требования). Поэтому когда мы сейчас, спустя всего лишь три года, говорим о том, что в ближайшее время нужно еще увеличить затраты, – это очень непростая задача.



об авторе



*Т.Г. Шмис, руководитель образовательных проектов Всемирного банка реконструкции и развития, кандидат педагогических наук*

### ИРИНА АБАНКИНА

Совершенно согласна, но у нас есть еще и указы Президента по зарплате педагогов.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Нет, зарплата – это отдельная тема, я говорю сейчас про условия, про методические пособия. Президент четко следит за ростом заработной платы и воспитателей, и учителей, и вы знаете, что впервые Общественная палата ведет общественный мониторинг исполнения указов Президента. Здесь у нас с вами неплохая ситуация. Нам очень важно убедить правительство в том, чтобы и по остальным составляющим реформы дошкольного образования тоже было увеличено финансирование.

### ТИГРАН ШМИС

Я хочу поблагодарить коллег за то, что мне представилась возможность работать с высокими профессионалами в экспертной группе, и мне кажется, что результат нашей работы оказался очень даже неплохим, учитывая скорость подготовки.

Скажу пару слов по поводу международного контекста. У Российской Федерации есть план вступления в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) – клуб развитых стран, поэтому важно, как там рассматривают стандарт дошкольного образования. Во всех странах ОЭСР стандарт дошкольного образования есть – в той или иной форме. Другое дело, как он выглядит и как он называется.

Например, мы с Владимиром Самуиловичем как раз были недавно на конференции, где всеми странами ОЭСР обсуждались вопросы качества дошкольного образования. Там прозвучали вопросы: в какой стране есть единая система требований к достижениям дошкольников? как они измеряются? Мы увидели, что единственная страна, где это есть, – Австралия. Измеряется уровень достижений дошкольников на уровне начальной

школы, когда дети приходят в нее после детского сада, и там есть международно признанный специальный инструмент раннего развития Early Development Instrument (EDI), с помощью которого учитель опрашивает ребенка по некоторым параметрам, а затем по ним составляет профиль развития ребенка.

Нужен этот инструмент не для того, чтобы понять, как развит ребенок, а для того, чтобы чиновники, государственные люди могли видеть, правильно ли развивается система дошкольного образования в разных округах или в разных территориальных образованиях. Если где-то «западает» какой-то уровень развития, значит, там должны быть приняты специальные меры.

Безусловно, этот инструмент нужен не для того, чтобы сделать какое-то подобие ЕГЭ для детей. Он дает возможность понять, что сейчас делают разные страны по направлениям развития, на чем они фокусируются. Так вот, просматривается интересная тенденция: выделяются два лагеря стран – (1) страны, которые пропагандировали свободное обучение в дошкольном образовании с характерными для него целостным подходом к ребенку, развитием всех его талантов, формированием не только когнитивных навыков, но и социальных, и (2) страны, которые стремились развивать учебные достижения, т.е. для которых целью стала готовность ребенка к школе. Аналитики так их и разделяют: страны, которые развивают все способности ребенка, и страны, которые заботятся о готовности к школе. За последние 10 лет практически все те страны, которые были ориентированы на готовность к школе, переориентировались на целостное развитие ребенка. В этом смысле я могу сказать, что стандарт, который сегодня разработан в России, – в тренде мирового развития. Если мы говорим о мировом развитии в странах ОЭСР, то это так.

На какие области образования сегодня делается упор? В России это коммуникативно-личностное развитие, познавательно-речевое, художественно-эстетическое, физическое, в Дании – личностные навыки, социальное общение, язык, природа, природные явления, тело ребенка, движение, спорт, культура, культурные ценности, в Норвегии – общество,

**За последние 10 лет практически все те страны, которые были ориентированы на готовность к школе, переориентировались на целостное развитие ребенка. В этом смысле стандарт, который сегодня разработан в России, – в тренде мирового развития.**

религия, этика, эстетические предметы, природа, технология, окружающая среда, язык, грамотность, коммуникация, физическое развитие и здоровье.

Эти примеры позволяют увидеть, где и насколько мы пересекаемся с разными странами. Вот тот же самый инструмент развития, которым измеряют, например, в Австралии, тоже имеет пять направлений: физическое благополучие, социальные навыки, эмоциональное развитие, языковое развитие и умственное развитие. Это – разные способности, позволяющие коммуницировать с окружающими, и, в общем, базовые знания.

Поэтому в целом я могу отметить: это хорошая традиция – присоединяться к странам ОЭСР. Такую традицию мы будем поддерживать, и Россия, я думаю, все-таки присоединится к инициативе по международному анкетированию, которое позволит увидеть, как разные страны относятся к качеству дошкольного образования.

### АЛЕКСАНДР АДАМСКИЙ

Я хотел бы коротко отметить три момента. Первый: спасибо судьбе, что подарила шанс работать в такой блестящей команде и с прекрасным руководством в лице Александра Григорьевича. Лишний раз убеждаюсь в том, что мышление – лучший способ управления, чем административные нормы. При этом я хотел бы заметить, что вся команда работала бесплатно, т.е. государству разработка этого стандарта не стоила ни копейки.

Второй – это две инновации, на мой взгляд, сильно отличающие данный стандарт от прочих. Первая состоит в том, что условия становятся доминантой. Если условия соблюдены, то стандарт реализован, а раньше считали, что стандарт реализован, если ребенок соответствует каким-то характеристикам.

Вторая инновация, на мой взгляд, чрезвычайно существенная, – наличие целевых ориентиров.

Следующий пункт, который я бы хотел отметить, – это деньги. Мы осуществляем мониторинг реализации ФГОС в школе и видим, что принятие этого стандарта никак не отразилось на расчете муниципального задания школе. Эти вещи сейчас не взаимосвязаны. В обсуждаемом проекте мы предприняли попытку данный разрыв все-таки преодолеть,

и сделать так, чтобы расчет объема ассигнований, который выделяется на образовательную дошкольную программу, имел бы разумные основания.

Я не просто согласен с тем, что сказала Ирина Абанкина, я бы хотел присоединиться к рекомендации Общественной палаты те, простите за тавтологию, рекомендации, которые были в первом, изначальном варианте стандартов, а именно, рекомендации относительно соотношения воспитанников и воспитателей и предельной наполняемости группы. Все данные есть, мы готовы их предоставить.

Немного об основаниях дошкольного стандарта. Позиция Правительства РФ заключалась в том, чтобы не задавать в стандарте то, что оно не может финансово обеспечить. Вместе с тем если это включить в стандарт, то у региональных администраций и муниципалитетов будет основание для того, чтобы выделять эти деньги. А если в стандартах это не зафиксировано, то основания для выделения будут весьма сомнительными. Мы уже проходили это, когда шла речь о 10 часах дополнительной работы в других стандартах, и это работает в тех регионах, которые хотят выделять эти средства.

И последнее: нужно довести стандарт до какого-то более совершенного вида. Для этого необходимо продлить срок его общественного обсуждения. Возможно, это увеличит мотивацию людей на реализацию стандарта.

### ЕЛЕНА ЮДИНА

Я присоединяюсь к благодарностям, высказанным моими коллегами, за высокую честь и удовольствие работать в такой высокопрофессиональной группе. Благодарю Министерство образования и науки Российской Федерации, которое сформировало эту группу, что до сих пор не всегда являлось обычной практикой при разработке стандартов.

Практически все уже было сказано, я постараюсь очень лаконично отметить некоторые аспекты, которые имело бы смысл акцентировать. Начну с того, что поддерживаю предложение А.И. Адамского продлить срок обсуждения стандарта. Для нас это действительно важно, мы на самом деле хотели бы получить обратную связь от регионов по поводу документа, который был разработан



об авторе



*А.И. Адамский, научный руководитель Института проблем образовательной политики «Эврика», член Общественного совета при Минобрнауки РФ, кандидат педагогических наук*



*Е.Г. Юдина, заведующая лабораторией психологических проблем подготовки педагогов Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук*



об авторе



*Е.О. Смирнова,  
научный  
руководитель  
Московского  
городского  
Центра  
психолого-  
педагогической  
экспертизы  
игр и игрушек  
Московского  
городского  
психолого-  
педагогического  
университета,  
доктор пси-  
хологических  
наук, профессор*

в такие жесткие, короткие сроки. Очень важно, чтобы стандарт прошел настоящую апробацию. Поэтому если можно, давайте включим этот пункт в предложения по общественным слушаниям.

Второе, что в связи с этим я бы хотела отметить: с точки зрения нашей группы, имеет смысл разработать график введения стандарта в действие уже после того, как он пройдет апробацию. Важно вводить стандарт постепенно, там есть статьи, которые необходимо вводить сразу, и есть такие, реализацию которых имеет смысл несколько отсрочить, чтобы регионы успели подготовиться. Особенно это касается условий финансирования. Нам кажется очень важным, чтобы это было сделано, и это тоже можно было бы включить в резолюцию.

Пару слов относительно самого стандарта. Александр Григорьевич самым первым из нас всех уже назвал его стандартом развивающего образования; с моей точки зрения, это действительно одна из самых важных характеристик обсуждаемого стандарта. Однако кроме этого, мне кажется, что этот документ важен также потому, что он является стандартом развития самой системы дошкольного образования. Это стандарт развития не только ребенка, но и системы дошкольного образования.

В стандарте мы предприняли попытки некоторой разумной консервации достоинств, которых достаточно много в российской системе дошкольного образования. В то же время мы полагаем, что этот стандарт направлен на то, чтобы устранять недостатки, которые там также присутствуют, развивать эту систему в европейском направлении и делать ее современной.

И последнее: есть два острых момента, обычно они появляются в вопросах. Первый вопрос: в Законе, как мы хорошо знаем, проведено такое спорное, мягко говоря, различие между образованием, в нашем случае, дошкольным образованием, и уходом и присмотром. Как это отражено в стандарте дошкольного образования?

Так вот, по крайней мере, наша группа сделала все от нее зависящее, чтобы по возможности ограничить это спорное разделение, которое особенно спорно применительно к дошкольному уровню,

где абсолютно невозможно развести, что конкретно – в процедуре или в действиях педагогов – относится к образованию, а что – к уходу и присмотру. С нашей точки зрения, все, что делают педагоги, относится к образованию, именно это мы заложили в обсуждаемый стандарт.

Второй момент как раз касается денег, совсем недавно потраченных на введение ФГТ: как сделать, чтобы эти деньги, что называется, не пропали, и чтобы введение стандарта не привело к повторным затратам. Этот стандарт не предполагает таких трат, поскольку он не требует переделывать образовательные программы в дошкольных организациях. На это не нужно повторно тратить деньги. У разработчиков стандарта не было никаких стремлений ломать кого-то «через коленку», заставлять переписывать программы. В принципе, все уже сделанные программы могут быть рабочими. Все материалы, которые подготовлены в рамках ФГТ, могут использоваться и в рамках данного стандарта. Но одновременно с этим мы дали возможность делать это тем людям и организациям, которые хотели бы в другом формате выстраивать содержание своей работы. Стандарт выдвигает требования не к бумажным программам; его смысл в том, чтобы выстраивать реальный процесс, его требования относятся к созданию условий, а самым важным из условий являются действия педагогов по отношению к детям. В это имеет смысл вкладывать деньги.

#### **ЕЛЕНА СМИРНОВА**

Мне хотелось бы подчеркнуть, что мы говорим о дошкольном возрасте как о некотором целостном периоде. На самом деле это период очень интенсивного развития, внутри которого несколько совершенно разнокачественных этапов. Особенно хотелось бы подчеркнуть своеобразие раннего возраста. По закону к дошкольному возрасту относятся дети, начиная с двухмесячного возраста. И вот этот очень нежный возраст как-то совершенно не охвачен в стандарте. Правда, там есть цифры, сколько детей на каждого воспитателя, и только в этих цифрах представлен самый ранний возраст.

Так вот, этот период нуждается в специальном педагогическом обеспечении и поддержке. Если для дошкольного воз-

раста программ много, то для малышей их практически нет, а есть ли они для младенческого возраста, я вообще не знаю. Но если младенцы по закону относятся к дошкольникам, то, видимо, они должны быть как-то обеспечены. В настоящем тексте стандарта есть требования к обязательной программе, включающие некоторые виды деятельности, которые ну совершенно не применимы к детям младенческого возраста (основы трудовой деятельности, представления о здоровье и пр. – не буду цитировать). В этом плане возникает необходимость конкретизации этих требований, учитывая столь широкий и разнородный возрастной диапазон. Еще мне хотелось бы подчеркнуть, что представленное в проекте соотношение числа педагогов и детей требует значительных не только финансовых вложений, но и кадровых. У нас катастрофически не хватает квалифицированных кадров, работающих с дошкольным, а особенно с ранним возрастом.

И тут нужна какая-то особая политика по подготовке этих специалистов, новой подготовке, другой. У нас сейчас эта подготовка главным образом теоретическая, а должны быть более активные и более действенные формы.

### ЕЛЕНА ЛЕНСКАЯ

Я сейчас руковожу программой, которая работает по преимуществу с руководителями детских дошкольных учреждений. Когда я их опрашивала об их впечатлениях и о впечатлении их собственных детей от дошкольного воспитания, то получила жутковатую картину: все вспоминали, как им что-то запрещали делать в детских садах, как их унижали в какой-то степени, заставляли есть... Дошкольное учреждение – это место, где заставляют, говорили мне сами воспитатели дошкольных учреждений, понимая, что это плохо.

Вот почему, как мне кажется, в стандарте сделан очень важный акцент на условия, в которых находятся дети. Именно этому мы уделяли очень большое внимание. Готовясь к этим слушаниям, я внимательно прочитала два документа: доклад ОЭСР 2006 г., где анализируется передовой европейский опыт в области дошкольного образования, и совсем свежий доклад ЮНЕСКО, где то же самое анализируется в странах

Представленное в проекте соотношение числа педагогов и детей требует значительных не только финансовых вложений, но и кадровых. У нас катастрофически не хватает квалифицированных кадров, работающих с дошкольным, а особенно с ранним возрастом.

Европы. Там сделан акцент вот на что. По всем показателям результатов, в том числе отсроченных, впереди скандинавские страны. В этих странах программа, которая предлагается детям, построена не как последовательное обучение чему-то – грамоте, счету и т.д., – а как холистическая программа обучения, через игру, через участие в разного рода проектах, через развитие детской речи и детской инициативы. Нам хотелось бы ориентироваться не вообще на европейский опыт, а именно на опыт этих стран, которые в результате получают очень высокие показатели здоровья детей, очень высокие показатели развития детей уже в школе, и т.д.

Да, конечно, условия там другие. И тут я не могу не поддержать Ирину Всеволодовну и всех, кто говорил о необходимости вернуть показатели соотношения детей и взрослых. В Швеции это соотношение – пять к двум, причем для всех детей от года до пяти лет. Мы же боимся ввести даже показатель пять к одному, мы пока что обсуждали это соотношение для самых маленьких детей.

Мне вообще кажется, что наша боязнь цифр, которые уже стали привычными для всей Европы, связана вот с чем: стандарты, о которых много говорил Тигран Гамлетович, в большинстве этих стран построены как стандарты-ориентиры, а не как стандарты-минимумы. Очень просто: оценивается не соответствие некоей минимальной норме, что не дает возможности развития, а приближение к желаемому результату, к необходимому результату. Такое понимание снимает целый ряд замечаний, которые были у педагогов-практиков: а что же нам делать, вот мы в маленьком садике, в селе и т.д. Выход такой: мы будем вас оценивать по тому, насколько вы приближаетесь к заданным ориентирам.

### ИРИНА БУРЛАКОВА

Уважаемые коллеги, к сожалению, я не ко всему из того, что слышала, могу



об авторе



*Е.А. Ленская, декан факультета менеджмента в образовании Московской высшей школы социальных и экономических наук, кандидат педагогических наук*



*И.А. Бурлакова, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук*



об авторе



*Е.В. Боякова, старший научный сотрудник Института художественного образования РАО, кандидат педагогических наук*

присоединиться, потому что возникает какая-то печальная картина нашего дошкольного образования. Я думаю, что все-таки в нашей системе дошкольного образования есть много позитивного и хорошего, что, безусловно, должно было сохраниться и в этом проекте стандарта.

Второй момент – это стремление как-то сравнивать нашу систему с зарубежной. Все-таки, наверное, надо при этом учитывать, что условия, в которых воспитываются дети, у нас и за рубежом, – разные.

Очень коротко, поскольку времени мало, – о том, что вызывает вопросы, сомнения.

Мне кажется, нельзя отказываться от того, что было сделано за последние три года. Очень важно, что требования к психолого-педагогическим условиям стоят на первом месте, и во главе этих психолого-педагогических условий, как понятно из текста проекта, стоят воспитатели, на чьи плечи ложится много самых разных сложных задач. Конечно, очень многое зависит от уровня их профессиональной компетенции. Я тоже поддержала бы предложение дать возможность подольше обсуждать этот документ, сделать так, чтобы не сразу стандарты обрушились, потому что речь идет и о переподготовке кадров, которые смогли бы перестроиться в не очень простой для них ситуации, чтобы работать по новым требованиям.

Надо помнить и о вузах, которые готовы подготавливать кадры для работы по новому стандарту с детьми дошкольного возраста уже в связи с новыми требованиями. Это достаточно сложная системная работа, которую за один день не сделать.

Много интересного и важного прописано в психолого-педагогических условиях. Результаты освоения детьми программы, как это написано в законе, безусловно, в дошкольном возрасте могут и должны быть целевыми ориентирами. Но мне кажется, что нужно все-таки найти золотую середину, потому что, на мой взгляд, воспитатели у нас оказываются, мягко говоря, несколько безответственными. Предположим, научим мы их организовывать деятельность детей, и они смогут сами слышать ребенка, взаимодействовать с детьми, но все-таки

надо дать воспитателям инструмент, как одна наша сотрудница говорила, «очки», чтобы они видели и понимали, что происходит с ребенком. Мне кажется, у нас очень велик страх перед оценкой результатов. Понятно, что аттестация, в соответствии с законами, не может быть применена к детям дошкольного возраста. Но все-таки надо дать возможность педагогам каким-то образом отслеживать (не будем говорить «оценивать»), как ребенок развивается.

### ЕКАТЕРИНА БОЯКОВА

Принципиально важные моменты, за которые стоит поблагодарить разработчиков, это (1) то, что мониторинг достижений детей как критерий деятельности педагогов и учреждений исключен, и (2) сохранена вариативность программного обеспечения дошкольного образования.

*Реплика Ефима Рачевского*

Я на секундочку прерву: коллеги, кто за то, чтобы поблагодарить разработчиков стандарта? Я – за. И давайте больше это повторять не будем, мы все за это.

### ЕКАТЕРИНА БОЯКОВА

*(продолжает)*

Позволю себе коротко высказать ряд предложений, хотя я их отправила на сайт Министерства образования. Говорились очень правильные слова о культуросообразности, о социокультурности. Однако такой момент, как искусство, в стандарте очень часто идет со словами «и др.». Хотелось бы, чтобы такие виды деятельности, как музыкальная, художественная, изобразительная, все-таки были расшифрованы, и чтобы был несколько смягчен упор на познавательную направленность развития детей (например, в проекте подчеркивается только познавательный интерес, хотя у детей есть и другие интересы).

Хотелось бы предложить внести такое положение о среде (это третий раздел документа), как эстетическое ориентирование среды. Это очень важно, ведь даже покупая себе в квартиру диван, мы смотрим, красивый он или нет, а не только функциональный ли он. Поэтому нужно говорить о том, что эстетическая ориентированность среды предполагает приоритет красоты и выразительности предметов быта и искусства, создание



условий для занятия разными видами искусства в детском саду.

Теперь несколько принципиальных моментов по структуре документа. Очень хотелось бы, чтобы разработчики приложили к нему терминологический словарь. И еще: не совсем понятны такие термины, как, например, «перегрузки» педагогов. Что под ними подразумевают разработчики – нарушения Трудового кодекса, вероятно? Очень спорно также предложение поставить наполняемость группы в зависимости от профессионализма педагогического персонала. Здесь встает вопрос: кому больше достанется детей – тому, кто хорошо работает, или тому, кто плохо? Такие моменты нужно обязательно уточнять.

#### ОЛЬГА БРУСОВА

Мы, представители регионов, очень ждали этот документ. Он действительно необходимый и нужный, это руководство к действию в дальнейшем. Мне хотелось бы обозначить две проблемы, которые, я считаю, существуют не только в нашем регионе и которые необходимо отразить в стандарте.

Первая проблема состоит в том, что в сельской местности наиболее низкий охват детей дошкольным образованием. Причины такого положения дел – удаленность сельского пункта с детским садом от места проживания ребенка, непривлекательность для родителей условий нахождения ребенка в учреждении и кадрового обеспечения реализации программы в детских садах. Решить эту проблему достаточно сложно, а ребенка зачастую просто оставляют в доме, или он болтается по деревне. Поэтому мы считаем, что необходимо особо отметить в стандарте положение, гарантирующее получение детьми, проживающими в сельской местности, качественных образовательных услуг.

Вторая проблема, о чем сегодня уже говорили неоднократно, – это кадровое обеспечение. Конечно, это низкий уровень квалификации наших воспитателей в детских садах, правильно сегодня говорила Татьяна Владимировна, это и мамки, которые приводят в детский сад своих детей и идут туда же работать.

Мне хотелось бы сказать еще вот о чем: сейчас все больше детей, которые нуждаются в особом, индивидуальном

психолого-педагогическом сопровождении. Все больше детей, которые не являются детьми-инвалидами, но имеют отклонения в развитии. Такие дети требуют индивидуального психолого-педагогического сопровождения. Поэтому мы считаем: в стандарте должно быть прописано, что в штатном расписании детского сада должны быть узкие специалисты, педагоги-психологи, дефектологи, логопеды, без которых сейчас, конечно, в полном объеме качественные услуги дошкольного образования не предоставить.

Все свои предложения мы составили по статьям, по формулировкам.

#### ЛАРИСА ПАРАМОНОВА

Благодарю прежде всего Елену Олеговну, специалиста по возрастной психологии (она как разработчик сказала то, что и я намеревалась сказать), и других выступающих, с которыми я согласна. Я хотела бы прежде всего отметить те положительные моменты, которые ни в коем случае при доработке нельзя убирать. Прежде всего, на странице 7 есть фраза «программа реализуется в течение всего времени пребывания воспитанников в организации». Это принципиально важный момент, его необходимо оставить, как и те места на страницах 31 и 34, где речь идет о борьбе против бесконечных мониторингов и т.д. Мы – я говорю от имени лаборатории дошкольного воспитания Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца – это тоже приветствуем.

Тем не менее очень быстро я хочу сказать, что есть вещи, явно требующие уточнения. Например, на странице 6 представлена мощная программа, направленная и на то, и на другое, и на третье, а в скобках написано: через деятельность, игру, конструирование, и вдруг – восприятие сказки. Почему только сказки? На 13-й странице есть более удачная формулировка, у этих же авторов, – это восприятие художественной литературы и фольклора; вот так – правильно.

Теперь, о содержании программы. Остановлюсь на таких ее областях, как коммуникативно-личностное и познавательно-речевое развитие детей. Акцент в коммуникативно-личностном развитии сделан на ребенке как таковом, а не на ре-



об авторе

*О.А. Брусова, проректор Тверского областного института повышения квалификации учителей*



*Л.А. Парамонова, председатель Российского комитета Международной организации по дошкольному воспитанию (ОМЕР), директор Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца*



об авторе

*Н.Ф. Губанова, доцент кафедры начального, дошкольного и специального образования Московского государственного областного социально-гуманитарного института, г. Коломна, кандидат педагогических наук*

бенке как члене социума. И мне кажется, что прежняя формулировка – социально-личностное развитие – была более правильной.

Что касается познавательного-речевого развития, то в нем особенно акцентируются речевые формы познания. У нас и так «вербализма» в дошкольном возрасте предостаточно, и практики в этом со мной согласятся. И если мы теперь практическую деятельность вообще не будем принимать во внимание, не будем помнить Д.Б. Эльконина (подражательная деятельность), А.В. Запорожца, С.Л. Новосёлову и других (предметная деятельность, в которой ребенок получает именно познавательный опыт), то тогда мы просто искадим развитие ребенка.

Вместе с тем, безусловно, речь у дошкольников сегодня на очень низком уровне. Ее нужно обозначить совершенно отдельно, а не делить ее на отдельные функции – коммуникативную и др. Конечно, в развитии речи есть и овладение грамматикой, и т.д., но при таком подходе эта система просто разрушится. Этого нельзя допустить.

На страницах 12 и 13 перечисляются отдельные виды деятельности. Игровая – это очень важно, но сказать просто «игровая» нельзя, потому что следует добавить: это самостоятельная, исходящая от инициативы самих детей, сюжетная игра, в том числе сюжетно-ролевая, режиссерская игра с правилами, и т.д. В противном случае мы приходим к тому, что у нас уже было в 1960–1980-е гг., когда игру в детских учреждениях фактически организовывали сами воспитатели, а не дети; в этом случае игра не является ведущей деятельностью.

О музыке. Восприятие теперь выкинули. А до Д. Кабалевского, наоборот, у нас было сплошное пение. Теперь везде хоры, и все плачут: нет пения. Зато в программе есть пение, а восприятия нет. Поэтому давайте мы будем сбалансированно этот вид деятельности рассматривать. И еще раз я очень хотела бы поддержать Елену Олеговну по поводу отсутствия в проекте стандарта возрастной адресованности. Это очень настаивает, знаете. Здесь очень красиво это обойдено, и я хочу подчеркнуть: не случайно авторы пишут, что в силу разного темпа развития детей не нужно ука-

зывать возрастного адреса, потому что это будет неправильно. Но согласитесь, полуторагодовалый ребенок или трехлетний, или седьмого года жизни – они требуют совсем разных условий. Вы же сами эти требования и условия прописываете! Но ведь если этими стандартами будут пользоваться не только практики, но и те, кто будут разрабатывать конкретные программы, и те, кто будут производить экспертизу программы, – как они будут видеть, нужны ли трехлетним тетраэдры и пр.? В программе там бог знает что написано. Если мы не дадим все-таки возрастные особенности характеристик детей хотя бы раннего, младшего и старшего (т.е. хотя бы трех) возрастов, то мы получим очень серьезные искажения, и потом будем сами бороться с этими программами.

#### НАТАЛЬЯ ГУБАНОВА

Стандарт ориентирован на педагогов, на практику, в нем много замечательных вещей. Но педагог – это воспитатель, а само слово «воспитание» ушло, к сожалению. Я думаю, никто и не понимает это слово как какой-то насильственный способ воздействия на детей. Но вот «воспитание» хотелось бы включить.

В частности, например, на странице 6 написано, что образовательная среда составляет систему условий, например, социализации и развития детей. А хотелось бы, чтобы это было воспитание социализации детей. Слово «развитие» – ключевое в стандартах, это понятно. Но для воспитателя, который возьмет этот стандарт, и станет каждое слово воспринимать буквально, будет ведь развитие, а не воспитание. А мы знаем, что, по Выготскому, все-таки к правильному развитию приводит правильно организованное воспитание. Хотелось бы, чтобы это прозвучало в стандарте. И там, где речь идет о социальном развитии, коммуникативном или познавательном-речевом, хотелось бы, чтобы было социально-нравственное. Наверное, это будет правильнее.

В тексте проекта часто встречается словосочетание «социальная ситуация развития»; вроде все понимают, что это означает, но все же хотелось бы, чтобы была сделана сноска о том, что это такое; это важно для воспитателя.

Конечно, стандарты должны быть все-таки вычитаны. Лариса Алексеевна уже

говорила относительно музыкальной деятельности: по Д. Кабалевскому в обучении детей должны быть представлены основные виды музыкальной деятельности: восприятие, исполнительство и творчество. А в тексте указаны только исполнительские виды деятельности – пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмическое движение.

И хотелось бы, конечно, чтобы в стандартах были четко обозначены генеральные ориентиры, ведь стандарт – это и есть совокупность генеральных ориентиров. Воспитание – это прежде всего воспитание качеств личности. Как сказал Ш. Амонашвили, нельзя обучать неболагороженную, невоспитанную душу.

### ТАТЬЯНА УДЯНСКАЯ

Я представляю Курскую область. Хотелось бы поделиться впечатлениями о том, как реформирование, которое происходит в последнее время, сказывается на регионах. Когда мы вводили федеральные государственные требования, конечно, испытали шок, как всегда при нововведениях. Затем, погрузившись в эту проблему, мы увидели: во ФГОСе действительно собрано то позитивное, то инновационное, что на практике было отмечено как эффективное. Естественно, сейчас оно прижилось, но, анализируя проект стандарта, мы не увидели в нем именно тех изюминок, которые оценили позитивно.

Об интегративном подходе. Интеграция, конечно, нужна, потому что существовавший до стандартов, до ФГТ, предметный подход не давал целостного восприятия картины мира дошкольника. Мы это приняли. Затем появился комплексно-тематический подход. В тексте проекта мы его не видим, он отсутствует. Есть многие другие моменты, они переданы письменно в требованиях, которым нужно уделить внимание, я имею в виду то, что уже прижилось в дошкольном образовании, по крайней мере, я думаю, что во многих регионах.

Есть еще одна проблема, которая тоже вызывает некоторые недоумения. Всё какие-то перепады. Сегодня высказывались мнения, что акцент в стандарте нужно сделать на условия. Наше мнение – что важно всё, если существует ряд требований к условиям, то требования должны быть и к содержанию, и к результатам, т.е. должны быть поставлены

все три акцента, потому что именно это дает общий результат, который определен в целевых ориентирах.

Мы можем говорить о том, что есть разные педагоги и большая проблема с кадрами, но нельзя недооценивать ту работу, которая проводится на местах методическими службами и всеми другими системами. Мы работаем над этим, несмотря на тяжелые времена и проблемы с кадрами. Я не согласна с тем, что не нужен инструментарий для отслеживания результатов развития ребенка.

Мы сейчас говорим, что нужен проектный подход к дошкольникам, к организации их деятельности, что современный воспитатель – это исследователь, он не просто сидит и «пасет» детей, он занимается образовательной деятельностью. Поэтому он должен знать объект своего воспитания, изучения, а чтобы заниматься развитием ребенка, нужен инструментарий, который позволил бы увидеть результат своей деятельности.

Проблема в том, что все происходит очень быстро. Мы еще не успели разработать образовательную программу, как приходит проверяющий орган. Нет примерной основной программы, не обозначено, какими должны быть результаты, но нам говорят: образовательная программа уже должна быть, и мы разрабатываем, и нас проверяют и т.д.

Вот и сейчас мы стоим перед проблемой, когда с 1 сентября вводятся «Закон об образовании» и требование переподготовки кадров. Да, пришло большое число непрофессиональных, неподготовленных кадров, мы этим сейчас озадачены. Обращаемся и в Академию повышения, переподготовки и квалификации педагогов, потому что нам нужна помощь, у нас много людей, недостаточно хорошо обученных, а с 1 сентября начнут действовать уже и проверяющие органы, которые придут и нас будут штрафовать,

**Современный воспитатель – это исследователь, он не просто сидит и «пасет» детей, он занимается образовательной деятельностью. Поэтому он должен знать объект своего воспитания, изучения, а чтобы заниматься развитием ребенка, нужен инструментарий, который позволил бы увидеть результат своей деятельности.**



об авторе

*Т.Г. Удянская, методист Муниципального учреждения в системе дополнительного педагогического образования (повышения квалификации) «Городской методический центр», г. Железнодорожск, Курская обл.*



об авторе



*А.О. Татур, начальник отдела Московского центра качества образования, кандидат физико-математических наук*

*А.С. Алексеева, специалист по дошкольному образованию сектора православного образования отдела религиозного образования и катехизации Русской православной церкви*

и дальше у нас будут проблемы. Поэтому хотелось бы, чтобы выше нас услышали: если мы реализуем все эти реформы, то помогите нам, чтобы у нас не было таких проблем с людьми.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Татьяна Гавриловна, эта проблема действительно есть, и ею очень обеспокоены все руководители образовательных учреждений, и не только дошкольных, но и школьных.

### АЛЕКСАНДР ТАТУР

Я хотел бы обратить внимание на четвертый раздел, «Требования к результатам». В пункте три, в последнем предложении говорится, что освоение программы не сопровождается проведением промежуточной и итоговой аттестации воспитанников. Это, конечно, хорошо, только в девятом пункте того же раздела один к одному точно такая же формулировка. Но я, собственно, хотел сказать про начало третьего пункта. Целевые ориентиры не подлежат оценке в виде педагогической диагностики и мониторинга.

Я просто убрал из формулировки пункта несколько слов, но суть такая, что читаешь это, и создается впечатление, что мониторинг вообще не проводится в образовательных учреждениях, т.е. этот пункт создает ложное впечатление. Сегодня я услышал от Ольги Александровны Карабановой, что целесообразен мониторинг развития, и от Александра Григорьевича Асмолова, что должна быть диагностика развития. Но это все не отражено в проекте стандарта, а отразить надо.

### АЛЛА АЛЕКСЕЕВА

Я хочу отметить как важное и новое в обсуждаемом проекте то, что он обеспечивает возможность учета региональных, национальных и этнокультурных и других особенностей народов Российской Федерации; это позволит дошкольным образовательным учреждениям в своей деятельности опираться на традиции отечественной культуры. И я согласна с Алексеем Николаевичем Майоровым, что это направление в стандарте не доработано.

Также в проекте не в полной мере раскрывается одна из главных задач вос-

питания – духовно-нравственное развитие личности ребенка – и не показана преемственность этого направления по отношению к другим ступеням образования, в частности, начальному общему образованию, которое направлено на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания детей.

Духовно-нравственное воспитание в системе образования сегодня – одна из самых дискуссионных и неоднозначных проблем. Этот аспект воспитания характеризуется противоречивыми тенденциями. Большинство родителей, светских педагогов хотят воспитывать своих детей на ценностях православия, на ценностях отечественной культуры. Между тем в государственных нормативно-правовых документах (я имею в виду ФГОТ и обсуждаемый сегодня стандарт) это направление образования не предусмотрено.

Мы бы хотели ввести в проект стандарта духовно-нравственный компонент. В содержание программ, которое должно охватывать те или иные образовательные области, необходимо добавить такую область, как духовно-нравственное развитие. Надо также предусмотреть духовно-нравственное развитие и в требованиях к реализации основной образовательной программы.

Пункт четыре, где говорится о предметно-пространственной развивающей образовательной среде, надо дополнить словами «обеспечивающее духовно-нравственное развитие и воспитание детей», как это было предусмотрено приказом Министерства образования и науки от 2011 г. об утверждении государственных требований к условиям реализации основной образовательной программы.

Также желательно в стандарте предусмотреть, что входит в перечень образовательных услуг. Допустим, есть ли образовательная услуга обучения ребенка тому, как нужно одеваться, как нужно вести себя за столом во время приема пищи и в других режимных моментах.

Возьмем требования к структуре основной образовательной программы: подпункт «Обязательная часть» в большей степени направлен на формирование у детей правил этикета, основ безопасности здоровья, окружающей среды. При этом ничего не сказано об основах нрав-

ственности, мировоззрения, мировосприятия, которые закладываются у детей на основе любви, милосердия, сострадания и других качеств личности. Как возможный вариант предлагаю включить подпункт со следующей формулировкой: формирование у детей целостного и верного мировосприятия на примерах проявления добра, любви и милосердия. Все это, конечно, позволит реализовать законные права родителей на воспитание детей в русле духовно-нравственных традиций своего народа и устранить организационно-методические трудности для разработки и внедрения программ духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

### ДМИТРИЙ СУХОБРУСОВ

Я, как вы просили, не буду хвалить, не буду благодарить, хотя потребность в этом есть. Попробую конструктивно критиковать. В данном случае я буду выступать – это важно – и как родитель, и как менеджер (в своей второй ипостаси). Как родитель, я готов сказать, что жизнь моих детей, а их много, я делил на несколько этапов: первый – дошкольный, второй – школьный, третий – институтский и четвертый – самостоятельная жизнь. У меня сейчас диапазон весь представлен, от дошкольного до самостоятельного.

Каждый этап дети проходили с дикой ломкой. Это было как переход в иную атмосферу, в другое пространство, и каждый раз они были не готовы к этому, к сожалению, и к последней фазе – переходу к самостоятельной жизни – тоже. Так вот, когда я стал читать этот проект стандарта, я ожидал, что он мне скажет: ну вот мы придумали, как твоему ребенку по окончании этого этапа будет хорошо. Наверное, такая цель преследовалась. И что же я обнаружил? Разработчики эту цель не сформулировали, не обозначили, что такое хорошо. Я знаю, что для меня хорошо. А они, видимо, об этом не задумались. Для меня важны две вещи. Первая: если мне как неопытному родителю помогут сбалансировать развитие моего ребенка в соответствии с тем возрастом, в котором он идет в школу. С помощью этого образовательного института я смогу добиться комплексного развития, в том числе психологического, физического, своего

В содержание программ, которое должно охватывать те или иные образовательные области, необходимо добавить такую область, как духовно-нравственное развитие.

ребенка. Вторая: я хочу, чтобы мне реально помогли передать его в руки школе, это следующая пыточная, которая его ждет, о чем он не подозревает. Ребенок не сможет сидеть на уроке в течение положенного времени, как того хотят от него педагоги. Он не сможет усваивать, потому что его этому не научили. Хотя нам и говорят, что, мол, мы в ребенке развиваем любознательность, но как вы меня убедите, что действительно развиваете любознательность?

Я обнаружил, что разработчики описали требования к процессу, к тому, как он должен вестись, а к результату – не описали. Тут я уже как менеджер рассуждаю: если не описаны цели, нечего заниматься процессом. Бесцельная деятельность не должна быть оплачена. А если мы формулируем цели, то все равно должны будем измерять и приближение к этим целям – строго формально. И еще: нельзя подменять цель целевыми ориентирами. Это говорю как менеджер, повторяю. Отсутствие целеполагания – это принципиальное расхождение с разработчиками на сегодняшний день. Я уверен, что они могут устранить этот пробел, ведь упоминалось о том, что это программа развития ребенка. Сформулируйте цели, найдите термины, пожалуйста.

Следующее: отсутствие терминологии, терминологического словаря, о чем уже говорилось, также неприемлемо. Это плохо оформленный документ. Это разработчикам понятно, что такое образовательная среда, ближайшие цели, зона развития. Мне, родителю, непонятно, а ведь вы мне сказали в своем же документе, что я, родитель, привлекаюсь к этому процессу, и я читаю, но, как лопух, ничего не понимаю. Пожалуйста, составьте терминологический словарь. Не путайте разделы с зонами, тут есть разделы, а вот тут – просто вопросы к оформлению документа. Еще: пожалуйста, «выжмите воду», это можно сделать, устранив канцеляризмы. Документ писали канцелярские, а не педагогические работники, когда я его читал, у меня было полное ощущение,



об авторе



*Д.Н. Сухобрусов, председатель Управляющего совета ГБОУ Центра образования № 1953 «Москва-98» г. Москвы*



об авторе



*Т.С. Комарова, заведующая кафедрой эстетического воспитания Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, доктор педагогических наук, профессор*

что меня хотели «заспамить», создавая такие вот абзацы, и вам это удалось, дорогие друзья. Я готов вам помогать, чтобы сделать документ понятным и лаконичным.

Завершая: разработчики стандарта продемонстрировали неравные требования к участникам образовательного процесса. К слову, снова о терминологии: у вас появился невиданный зверь под названием ИП. Я догадался, что это, наверное, индивидуальный предприниматель. Другие читавшие сказали, что кроме ИП, в стандарте еще много других аббревиатур встречается. Так вот, в требованиях к ИП, например в плане медицинского обеспечения, – что-то одно, а в требованиях к организации – что-то другое. Это неравные требования. Должен быть обеспечен определенный уровень медицинского сопровождения – хоть в аутсорсинге, хоть как. Вы пишете про кабинет, про какие-то конкретные решения – вы стандарт задаете, так обеспечьте возможность его выполнения и проверьте его достижение.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Я думаю, все согласны с тем, что необходимо дошлифовать стандарт до такого состояния, когда он станет одинаково понятен воспитателю, родителю и всему обществу: для государства он является инструментом, в том числе, обеспечения гарантий качества и финансирования.

### ТАМАРА КОМАРОВА

Я хотела бы остановиться на двух вопросах, которые здесь уже обсуждались, но которые имеют принципиальное значение. Прежде всего, если мы хотим, чтобы воспитатель высококвалифицированно занимался с детьми, мы должны уменьшить письменную отчетность воспитателей по разным показателям. А сегодня мы и управленческий аппарат снизу в муниципальных отделениях видим, что о работе воспитателя судят

по количеству бумаг, и сожалеем об этом. Таким образом мы воспитателя отторгаем от детей. Кто проверял, сколько это в листаже – 40 %? Сколько времени нужно потерять для заполнения листов отчета воспитателю, отвлекаясь от работы с детьми, от обдумывания индивидуального подхода к каждому ребенку и всего другого? Если мы будем заниматься в первую очередь отчетностью, а не детьми, то можем прийти к краху. Главная функция воспитателей – взаимодействие с детьми. И если воспитатель не пообщался с ребенком хотя бы одну минуту в день, тот чувствует себя несчастным, обиженным и нелюбимым, он об этом говорит и уходит с обидой из детского сада домой. И вот начинаются конфликты. Поэтому давайте мы эту цифру, во-первых, каким-то образом снизим, а во-вторых, давайте проверим, сколько времени может уйти на составление бумаг у обыкновенного воспитателя при его-то квалификации.

Второй вопрос. В международных документах говорится о том, что воспитатель должен быть профессионально высокообразованным человеком. Что это значит? Мы сейчас составляем учебные планы чуть ли не раз в квартал, и все время снижают количество часов, отведенных на работу со студентами. Вся работа переносится на свободное время. А свободное время никто не контролирует. И что воспитатели за это время получают, куда они двигаются, в каком направлении, – мы не знаем. Поэтому здесь тоже необходима конкретность.

Третий вопрос касается преемственности. Даже в международных документах говорится о том, что преемственность задает учитель, т.е. он ее не определяет, а должен адаптироваться к ребенку. Школа должна адаптироваться к ребенку. А теперь давайте представим: образовались холдинги, во главе которых стоит школа. Как вы думаете, кто будет определять преемственность? – Директор школы и его учителя. Мы опять потеряем с вами поколение детей, которое школу невзлюбит сразу.

Уважаемые психологи! Я обращаюсь к вам, потому что это действительно крик души воспитателя, и родителя, и всех: надо каким-то образом стандартизировать те диагностические методики и приемы, которые ложатся в основу

Если мы хотим, чтобы воспитатель высококвалифицированно занимался с детьми, мы должны уменьшить письменную отчетность воспитателей по разным показателям. А сегодня о работе воспитателя судят по количеству бумаг. Таким образом мы воспитателя отторгаем от детей.

оценки того, готов или не готов ребенок к школе.

Я на этом заканчиваю, хотя могла бы привести много ярких примеров того, какие диагностические методики применяют некоторые психологи. А вслед за этим наши инспекторы и методисты тут же решают, не считаясь с программой и с рекомендациями воспитателей, учить детей тому-то и тому-то – и вот уже наши покорные воспитатели начинают учить тому, чему учат в высших учебных заведениях.

### ЕФИМ РАЧЕВСКИЙ

Коллеги, меня пугает та благодать, которая присутствует на сегодняшнем нашем обсуждении. Я вспоминаю обсуждение стандарта старшей школы, основной школы и начальной школы.

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Просто все очень интеллигентно высказываются, а точки зрения подчас противоположные.

### ЕФИМ РАЧЕВСКИЙ

Да нет, не в этом дело. Я выслушал очень много конструктивных предложений, но давайте честно: мы же все прекрасно понимаем, что это не стандарт. Потому что стандарт предполагает количественное измерение. Именно по этой причине нет особой драки, не пылают страсти – и слава богу, потому что это прекрасно написанный документ.

Теперь, если взять этот документ – скорее, меморандум – и посадить за этот стол 10–15 заведующих, я подчеркиваю это слово, детскими садами, хорошими детскими садами, дать им в руки карандаши и сказать: синим подчеркните то, что вы уже сделали из обозначенного в тексте, красным – то, что вы еще не сделали, а желтым – то, что вам непонятно, то я абсолютно убежден, что документ будет синим. Большинство приличных детских садов это уже делает. Хорошо, спорно.

Я обо всем этом говорю не с позиции отрицания, а с позиции приветствия, наконец-то. Ибо это дает колоссальную степень свободы для того же руководителя детского сада, для разработчика основной образовательной программы, но самое страшное – это дает гигантские степени свободы для тех, кто не

Надо стандартизировать те диагностические методики и приемы, которые ложатся в основу оценки того, готов или не готов ребенок к школе.

только в Курской области, но и во всех остальных областях пока еще не успели, но скоро уже придут и начнут требовать основную образовательную программу – примерной еще нет.

Поэтому я прошу записать сегодня в протокол: надо объявить мораторий на все проверки в детских садах Российской Федерации на период до 1 сентября 2014 г., за исключением проверок, касающихся жизни и здоровья детей, а также финансовой дисциплины. Три позиции. Нет возражений?

### ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА

Все согласны.

*Реплика с места:*

И финансы тоже проверять не надо, они не успеют перестроиться.

### ЕФИМ РАЧЕВСКИЙ

Дальше поехали. Мы же все прекрасно понимаем, что число исполнителей (я имею в виду структуру исполнительной власти) растет с колоссальной прогрессией, не знаю, геометрической или арифметической, но быстрыми темпами. И чем больше документов рождается из федерального источника, тем больше желающих их проверять на муниципальном и региональном, хотя у них даже времени на это нет. Может быть, тогда они займутся своими детьми.

Второе – мне чрезвычайно понравилось выступление председателя, Дмитрия Николаевича, вот в какой части. Все-таки что-то ведь надо очень четко просчитываемое указать в документе. И не надо стесняться того, что ребенок в пять лет учится писать, читать и считать. Везде звучит: не дай бог до семи лет научить его всему этому. Между тем во всем мире это происходит в той или иной степени органично.

Если в документе прописан индивидуальный подход, то это не значит, что тем, кто не читает, будем загонять иголки под ногти. Так ведь, да? Но опцию владения дошкольником чтением и счетом надо предусмотреть.

Теперь о том, где зарыта собака, – о 40 %, мы же понимаем. Этот показатель будет зверствовать до тех пор, пока мы не изменим подход к тому, о чем сегодня неоднократно говорилось, – к кадровому ресурсу реализации обсуждаемого стандарта. В связи с этим у меня второе предложение, я обсуждал его на днях с Игорем Михайловичем Реморенко, и здесь, к счастью, есть ссылка на единый квалификационный справочник.

Может быть, в связи с ситуацией, когда дошкольное образование квалифицируется уровнем общего образования, пора перестать называть воспитателями тех, кто работает в детских садах? Может быть – я об этом говорил с разных трибун – пора им присвоить квалификацию «педагог дошкольного образования с широкими компетентностями и правами»? И может быть, пора нам взять и посмотреть аттестаты за IX класс тех девочек, которые заканчивают педучилище и идут заниматься этой ключевой ступенью любого образования?

Все ведь согласны здесь, что это ключевая ступень, *key stage*? В южном округе (ЮАО г. Москвы) года четыре тому назад проверяющие ознакомились с аттестатами и поразились огромному числу троечников, которые после IX класса пошли не в X класс, а в педучилище, и теперь они эту ключевую ступень пытаются реализовать.

Отсюда второе предложение. Я не знаю, к какому году это привязать, я полагаю, что через какое-то время в единый квалификационный справочник надо будет включить требование, что педагог дошкольного образования должен иметь непременно уровень не ниже бакалавра, а не выпускницы училищ, колледжей и техникумов. В ситуации, когда в России практически всеобщее высшее образование, это вполне реализуемо. Если Финляндия могла довести до магистра, то мы до бакалавра сможем довести.

Коротко в заключение. Я полагаю, что обсуждений не будет – по одной единственной причине: мы уходим в лето, правильно ведь? Сегодня было отмечено очень много чрезвычайно важных моментов. Меня очень тронуло то, что связано с искусством, с духовно-нравственным. Меня погрузило в глубочайшее уныние, что не было сказано про шахматы, про дзюдо, про подстригание

ногтей, про культуру «работы» ножом и вилкой, про дневной сон. Не было сказано про это ничего. Коллеги, куда мы смотрим? Я к тому, что стиль документов должен быть сохранен в том варианте, в каком он сейчас преподнесен. И тогда с его помощью можно будет что-то сделать.

#### *Участница*

Я представляю как раз ту практику, которую Ефим Лазаревич очень активно поддерживает. Мы с моей коллегой, Татьяной Александровной Данилиной, которую я здесь вижу, работаем в Москве, в моем учреждении на сегодняшний день воспитываются 450 детей, у моей коллеги Данилиной чуть меньше.

И я согласна с тем, что уже было сказано: мы действительно реализовали очень многое из написанного в стандарте. Этот стандарт для нас очень важен, и я тоже считаю, что стиль надо оставить таким, как есть, и не прописывать все профессиональные тонкости: сами мы уже понимаем все это и знаем, как это внедрять. Нам, практикам, совершенно необходимо, чтобы в документе были прописаны возрастные границы, – то, о чем говорила Елена Олеговна. Я как руководитель могу сказать: действительно, когда педагог открывает этот стандарт, он сразу начнет ориентироваться на возрастные границы. Если они не будут обозначены, у методистов много времени будет уходить на то, чтобы самим задать эти границы. И тут, коллеги, придется полностью согласиться с высказыванием о том, что не всегда методист сможет правильно и грамотно эти границы прописать.

И еще: очень важен вопрос о перегрузке. Скажите нам, что должен уметь ребенок на выходе из дошкольного учреждения? И родителю нужно точно знать, что и в каком объеме было сделано с ребенком в каждый день пребывания в дошкольном учреждении, и что он будет иметь на выходе, ведя своего малыша уже в школу.

Мы обращаемся к разработчикам с просьбой конкретизировать эти моменты.

#### **ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА**

Скажите, пожалуйста, такая степень конкретизации результатов нужна вам



в стандарте, или она вам нужна в принципе?

#### *Участница*

Она нужна, скорее, в принципе. Если в стандартах она останется, наверное, будет очень много программ, как здесь очень правильно говорилось, и по всем направлениям стандарта будут написаны программы. Поэтому это оценочное суждение, наверное, как принципиальная позиция.

### **ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА**

А возрастные границы – вам достаточно, чтобы они были в программах?

#### *Участница*

Наверное, все-таки это должно быть в стандарте, не в программах.

### **ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА**

Спасибо, Вы ответили на мой вопрос. Мы завершаем.

### **АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ**

Дорогие коллеги, мы сегодня услышали голоса всех присутствующих. И эта полифония голосов позволила нам сегодня вместе с Общественной палатой и разработчиками услышать самое важное – о рисках в связи с введением нового стандарта. Мы вас услышали и поняли. Это первое.

Второе – есть риски и риски. Есть те, которые надо учесть в первую очередь. Для меня самый страшный риск – это риск преобладания контроля образования над развитием образования. Риск допущения контролирующего изнашивания регионов – это самое опасное, чего должен избежать обсуждаемый стандарт. Для нас это духовно-нравственная установка данного стандарта. Когда коллеги из регионов высказывают опасения, что к ним уже завтра придут и станут проверять их работу, я поддерживаю высказанную Ефимом Рачевским идею временного моратория на действия контролирующих организаций при всей важности результатов.

Риск второго порядка – это риск непонимания. Нужно включить в документ тезаурус, чтобы все было понятно и управленцам, и родителям, и воспитателям, и учителям. Это абсолютно точные слова. Потому что когда мы в на-

**Самый страшный риск – это риск преобладания контроля образования над развитием образования.**

чале стандарта говорим о целях, а в конце – о целевых ориентирах, надо четко различать эти вещи, чтобы документ был не бесцелевым, а целеполагающим и целеобразующим.

Я понимаю риски великого племени родителей, которые хотят уменьшить резкий кризис перехода их ребенка из дошкольного учреждения в школу, из школы – к другим этапам развития. Наша задача – сделать так, чтобы этот кризис не был кризисом для родителей, поскольку в результате у них возникает невроз, и даже если нет невроза у ребенка, родители «подарят» ему свой невроз, встречаясь с учителем.

Я хочу, чтобы родители понимали: никто не отбрасывает познание, в том числе эстетическое. Речь идет о том, что познание входит через ворота ведущей деятельности, а не становится самоцелью, с учетом возрастной специфики этой ведущей деятельности и зоны ближайшего развития детей. Детская субкультура – двигатель детского развития. Это надо хорошо понимать.

И наконец: а где результаты? Я настаиваю на принципе, о котором говорил неоднократно: инвариантность целей развития при вариативности средств достижения этих целей. Вместе с тем есть «тело» стандарта, об этом говорили наши коллеги; есть дополнительные документы.

Игорь Михайлович Реморенко сказал очень мягко: документ непрямого действия. Стандарт – это культурный ген дошкольного развития, а ген определяет разные варианты. Мы с вами тоже должны это понимать. Поэтому я подчеркиваю: результаты как целевые ориентиры крайне необходимы. Мы будем настаивать на этом и продолжать идеологию развития.

Наконец, последнее. Наши коллеги, говоря о духовности, упомянули важнейшие характеристики – сострадание, милосердие, сорадование. Если вы прочтете те места, где говорится о целевых ориентирах, внимательно, то увидите: там четко сказано, что наши дети должны уметь сострадать и сорадоваться как взрослому, так и ближнему своему. А па-

мятуя одного поэта, я хочу вновь повторить: сострадать могут и люди, а сорадуются только ангелы. Сколько ангелов в этой аудитории! Спасибо.

### **ЛЮБОВЬ ДУХАНИНА**

Думаю, что их много, потому что нам пришлось прекращать слова благодарности, с которых начиналось каждое выступление. Очень хорошо, что в ходе обсуждения прозвучало большое количество и замечаний, и предложений, потому что именно они дают возможность нам, разработчикам, и Министерству образования, их учесть. Некоторые из них совершенно очевидны, например, предложение распространить действие данного стандарта на все организационно-правовые формы и организации, занимающиеся дошкольным образованием.

То, что нужно уточнить некий понятийный аппарат, тоже не вызывает вопроса.

Есть замечания по некоторым разделам. Например, там, где речь идет о консультировании родителей, мы почему-то говорим только о консультировании родителей, имеющих детей с особенностями здоровья, с проблемами здоровья. Мне кажется, необходимо консультировать абсолютно всех родителей по вопросам развития их детей.

Всем огромное спасибо за стремление высказать конструктивные замечания и конструктивные предложения. Мы, конечно, готовы продолжать обсуждение данного стандарта, потому что в противном случае людям будет непонятен порядок введения стандарта. Конечно, Министерству образования это понятно, но нам важно, чтобы все написанное в стандарте было понятно тем людям, которые работают в наших дошкольных учреждениях. Это очень важная задача.

# Обучение математике как игра

**Аннотация.** Рассматриваются традиционные и инновационные подходы в системе образования. Показаны резервы образования, которые обычно редко реализуются в процессе обучения. Выделен наиболее благоприятный для становления личности и накопления интеллекта период жизни человека. Математика и игры представлены как инструменты раскрытия потенциала человека, ориентации в различных сферах деятельности. Развитие способностей через игру, решение математических задач происходит эффективнее, что необходимо учитывать при формировании новой парадигмы образования.

**Ключевые слова:** обучение математике, развитие способностей через игру.

Индивидом рождаются,  
личностью становятся,  
индивидуальность отстаивают.  
*А.Г. Асмолов*

## МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Острые дискуссии об образовании, его современной парадигме, формировании новых подходов к обучению на всех уровнях, пути, по которому пойдет процесс реорганизации складывавшейся десятилетиями системе, не может не волновать общество и государство. Наша система образования, которую прошли и сегодняшние педагоги, в целом доказала свою эффективность нашими успехами в науке, культуре и технике в XX в. Однако мир меняется, появляются новые технологии, скорость передачи информации и доступное ее количество уже никак несравнимо с 1960–1970-ми гг. Хочется надеяться, что специалисты – психологи, антропологи, медики и педагоги – смогут найти инновационные, адекватные новому времени методики преподавания без потери традиций.

## РЕЗЕРВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Не стоит идеализировать и нашу «старую» систему образования, были в ней и много неудачных экспериментов, и явная нехватка квалифицированных спе-

циалистов и оборудования, и переполненные классы, аудитории, и пр. Если попытаться найти серьезные работы, анализирующие ошибки образования, их истоки, то задача окажется почти не решаемой. В связи с этим вопросом имеет смысл обратиться к той попытке проанализировать резервы системы образования для раскрытия потенциала человека, которая была предпринята в нашей стране в преддверии московской Олимпиады-80.

Немного истории. В 1976 г. руководство страны предложило всем предприятиям, организациям и ведомствам определиться с формой своего участия в подготовке Москвы к Олимпиаде 1980 г. с целью провести самые выдающиеся Олимпийские игры в истории, поскольку это должны были быть первые Олимпийские игры, проводимые в странах социалистического лагеря. По инициативе АН СССР и Госкомитета по науке и технике была создана комиссия с целью обобщить опыт становления выдающейся личности во всех сферах деятельности (наука, спорт, искусство и т.д.).

Основу комиссии составили академические силы. А поскольку необходимо было охватить и другие сферы, всем творческим союзам г. Москвы пред-



об авторе



*В.И. Голубев, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института системных исследований РАН, член редколлегии журнала «Квант»*

ложили выделить в состав комиссии людей, которые многие годы работали с одаренными детьми и имели стабильно высокие результаты. Также были приглашены специалисты по детской психологии и психиатрии, рекомендованные Академией медицинских наук, и представители Госфильмофонда СССР с документальными материалами по феноменам человека. Каждый член комиссии мог объявить группу экспертов, которая помогала бы ему готовить материалы для своей работы в комиссии. Заседания комиссии проходили весной 1976 г. в большой лекционной аудитории Политехнического музея г. Москвы. Были проведены около 15 заседаний, каждое из которых продолжалось от четырех до шести часов. Почему так долго? Потому что каждая формулировка ставилась на голосование и заносилась в протокол только при двух следующих условиях: 1) за формулировку проголосовало большинство из участников голосования; 2) ни одного голоса не должно было быть против формулировки.

После долгих дебатов и обсуждения всех аргументов «за» и «против» дискуссия завершалась согласованной формулировкой, целью которой было установление некоторых общих факторов, предопределяющих развитие личности. Развитие личности – это все то, что могут и обязаны дать семья, общество и система образования каждому индивиду.

Из многих вопросов, обсуждавшихся на созданной комиссии, и материалов дискуссий выделим те, которые имеют прямое отношение к образованию (отметим, что рекомендации сформулированы применительно к среднестатистическим детям без каких-либо патологий развития, которые требуют специально обсуждения).

**Тезис первый.** На старте все равны. Любого человека в любой сфере деятельности можно поднять на любую вершину. Наследственность не влияет на факт достижения вершины, так как она определяет только скорость и маршрут восхождения.

**Тезис второй.** Человек в процессе своего развития вскрывает порядка 12–15 % того потенциала, с которым рождается; те же, кого принято называть гениями, – 30–35 %. Остальной потенциал остает-

ся вне пределов его возможности из-за «упущенного» времени его раскрытия.

**Тезис третий.** Потенциал любого человека вскрывается только в период полового созревания и характеризуется высокой скоростью угасания этого процесса. Например, из 15 % потенциала порядка 12,5 % вскрываются в первые пять лет; еще 2 % потенциала – к семи годам; последние 0,5 % вскрываются примерно к 13–15 годам; все это заканчивается к моменту завершения полового созревания. Именно поэтому первые пять – семь лет считаются «золотым периодом» жизни человека. После полового созревания развитие идет «не в глубину, а в ширину».

**Тезис четвертый.** Главный враг раскрытия потенциала личности – это страх перед враждебностью окружающей среды. Большая дискуссия развернулась о причине существования «дырки» между первым интервалом (12–15 %) и вторым (30–35 % – гении). По мнению специалистов, этот разрыв обусловлен накоплением стрессовых ситуаций в период полового созревания, в процессе познания мира и себя в нем. В «золотой» период развития ребенок ничего не делает назло кому-то; он занимается исключительно познанием окружающей среды, мироздания. Ребенок рождается на свет с широко открытыми глазами и любая опасность «закрывает окно» восприятия, оставляя лишь щель, что и приводит к потере скорости раскрытия потенциала человека. Распахнуть это «окно» по силам только уже в более старшем возрасте, когда время упущено. И чрезвычайно важная обязанность родителей, воспитателей, педагогов и всех окружающих – активно способствовать этому познанию, оберегая ребенка от опасностей и поощряя его активность и любознательность.

**Тезис пятый.** Полный контроль педагога над тем, как дети овладевают информацией, возможен лишь при условии, что перед ним не более пяти–шести учеников, – тогда он может мгновенно реагировать на изменение в их поведении, отметить, что понятно или нет, и т.д. Однако очевидно, что ни одно государство в мире не может себе позволить такую роскошь и реализовать в образовании предложенную схему.

**Тезис шестой.** Человек самых обычных способностей любой текст средней

трудности (не требующий знакомства с дополнительной информацией для понимания этого текста) «полностью переваривает» со скоростью пять страниц в час. Под «полным перевариванием» понимается полное овладение информацией текста и способность изложить его с любой степенью подробности.

### **МАТЕМАТИКА КАК МУЗЫКА МЫШЛЕНИЯ (Жан Мишель Бисмут)**

Факт, что математика – это «гимнастика для ума», инструмент развития мышления, скорее всего никто оспаривать не будет. Однако мы часто слышим, что школьник и студент считают себя не способными к математике, не любят ее и, по возможности «бегут от нее», выбирая тот вуз, а значит и дальнейшую специальность, где «не нужно сдавать и учить математику». Исходя из первого тезиса и опыта многих поколений преподавателей и родителей, ясно, что нет детей, не способных к математике. Такой эффект неприятия математики связан с «работой» четвертого–шестого тезисов. Тут роль семьи, учителя, окружения четко видна, ее нельзя преувеличить. Сколько поколений юных училось на книгах Я.И. Перельмана (1993), которые переиздаются уже почти 85 лет огромными тиражами! Это не только математика, но и физика, и астрономия. При этом, как отмечает сам автор, самое важное в этих книгах – не информация, а форма ее представления, интерес и азарт познания, который они формировали. Превращать приятную игру ума в утомительное занятие, чересчур серьезное для развлечения и слишком бесплодное для серьезной работы, – значит извращать цель и смысл подобного рода литературы (Там же).

Ребенок готов учиться и узнавать новое, и процесс этот надо делать непрерывным, например, гуляя по улице, считать шаги, ступеньки, окна и т.д. В любой домашней работе можно найти задачи на сложение, вычитание, исследование геометрических фигур. Здесь очень полезны книги, особенно те, которые формулируют такие задания для малышей и младших школьников (тезисы второй и третий). Такой подход предлагают в своих книгах Е.Б. Арутюнян и Г.Г. Левитас (1994), где главные

На старте все равны. Любого человека в любой сфере деятельности можно поднять на любую вершину. Наследственность не влияет на факт достижения вершины, так как она определяет только скорость и маршрут восхождения.

герои знакомы ребятам по мультфильмам. В книге в сказочной форме изложен материал из школьной математики, обычно трудно дающийся учащимся V–VI классов: элементы геометрии (биссектриса), проценты, уравнения, пропорции, степени. К этому добавлено и строгое изложение материала («Комментарии старого учителя»). Как считают авторы, такое построение книги учитывает склонности детей с разным складом интеллекта. Учебное пособие «Наглядная геометрия» И.Ф. Шарыгина и Л.Н. Ерганджиевой (1995), не имеющее аналогов в современной школьной практике, можно смело рекомендовать и ученикам, и учителям. Материал, приведенный в пособии, позволяет ненавязчиво развить геометрические представления, поскольку оно написано живо и увлекательно. С ним можно работать и на уроках, и самостоятельно.

Можно отметить и игровые подходы Б.П. Гейдмана в обучении математике школьников разного возраста, которые нашли отражение во многих его публикациях совместно с единомышленниками (Гейдман, Мишарина, Зверева, 2012). Очень интересна и полезна книга А.К. Звонкина «Малыши и математика. Домашний кружок для дошкольников» (2007). Она будет полезна родителям и бабушкам-дедушкам, которые понимают, что обучение в игровой форме будет иметь в математике огромный эффект. Два момента из этой книги в рассматриваемом контексте важно отметить: 1) ребенка надо учить тому, что любишь сам, что тебе интересно; 2) занимаясь с детьми, умнеешь сам, растешь вместе с ними, обогащаешься общением, психологическими и педагогическими находками. Это очень важное наблюдение, которое меняет распространенное представление о «потерянном времени», когда сидишь с ребенком дома, жертвуя карьерой.

Инновационные технологии нашли свое применение в формировании ин-

Если взять все учебники по математике за курс средней школы, то из расчета работы с ними по два часа в день потребуется всего лишь один учебный год до полного овладения школьным курсом математики

тереса к науке и обучению математике в разработках лаборатории популяризации и пропаганды математики Математического института РАН им. В.А. Стеклова под руководством Н.Н. Андреева (2007). Созданные в рамках проекта «Математические этюды»<sup>1</sup> были отмечены Премией Президента РФ в области науки и инноваций для молодых ученых.

Здесь уместно обсудить проблему освоение материалов учебников. Все (!) школьные и вузовские учебники хорошо квантованы и подкреплены сериалами упражнений и задач. Трагедия, однако, в том, что школьный учебник ни в одном классе полностью не изучают (не успевают!). Можно вспомнить свои школьные годы. Какие задания задавали вам на дом по математике? Например, упр. 53 (1, 2, 6), упр. 59 (4, 7, 8). Однако ни один автор учебника не исходит из того, что не все темы проходят в классе, не все упражнения выполняются учениками. А если учитель заболел или ученик? Какой вывод? Целые разделы программы остаются «белыми пятнами», которые разрастаются в геометрической прогрессии, поскольку новый материал опирается на пройденный. Надо быть «индивидуалистом», личностью, независимым, и восхождение к знаниям должно быть самостоятельным.

Можно посчитать: если взять все учебники по математике за курс средней школы, то из расчета работы с ними по два часа в день потребуется всего лишь один учебный год до полного овладения школьным курсом математики (тезис шестой). У автора был опыт, который иллюстрирует этот тезис. В одной из школ Москвы (в присутствии учителей математики на всех занятиях) за один учебный год (при шести уроках в неделю) был пройден полный курс планиметрии (VI–VIII классы), причем с доказательством всех теорем и решением всех задач в уме (!), с изложением

соответствующих глав алгебры в группе шестиклассников. Этот эксперимент важен не только конечным результатом (освоением материала), но и победой ребят над собой, своими страхами и стереотипами. Кроме того, знакомство автора с участниками летних математических школ из разных городов России (в основном ребята из сборных команд этих городов) показало, что большинство из них овладевают программой школьного курса математики уже за два-три года до окончания школы и затем активно погружаются в более сложные темы. При поступлении в высшие учебные заведения страны многие из них сразу шли овладевать спецкурсами для студентов старших курсов и работать в соответствующих научных семинарах тех или иных кафедр.

#### ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА

Игра сопутствует человеку на протяжении всей его жизни, ее роль в становлении личности трудно переоценить. Как часто самое важное в жизни человека не поддается словесному описанию – даже Великая математика (Кавтарадзе, 2013). Когда ученик осваивает материал, играя, и забывает, что ты его учитель, то результат достигается во много раз быстрее и надежнее. Развитие креативных способностей у человека, даже взрослого, через игру происходит эффективнее, и зачастую другим способом его нельзя достигнуть вовсе. На этом построены и различные психологические тренинги, позволяющие раскрыться потенциалу человека, снять «скорлупу» и стать открытым к новым знаниям и готовым к новым победам.

В заключение приведем несколько примеров из личной практики, которые могут быть полезными и послужить основой для поиска новых педагогических приемов по активному развитию потенциала маленького ребенка через игру-математику.

*Пример 1.* В одной семье, где родители не могли научить ребенка цифрам и счету, я предложил все оцифровывать. Так, можно попросить ребенка принести ложки и вилки, а можно попросить при-

<sup>1</sup> См. URL: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3372195>

нести четыре ложки и две вилки, хотя ребенок, возможно, впервые и слышит слова «четыре» и «две» (о том, что числа, привычные для взрослых, для ребенка звучат, как «китайская грамота», образно написано в уже упомянутой книге А.К. Звонкина, 2007). Ребенок приносит две ложки и три вилки. Теперь надо крайне доброжелательно сказать: «ты принес две ложки и три вилки, поэтому принеси еще две ложки и унеси одну вилку».

В результате в течение полугода ребята к четырем годам овладевают счетом как минимум в пределах ста.

*Пример 2.* Девочка 7 лет отдыхает на даче последние дни перед своим первым учебным годом. На веранде сидят мама, папа, бабушка, тетюшка с мужем, племянница.

– Верунчик, а ты дни недели знаешь?

– Да.

– Ну, начиная с понедельника, назови все дни.

Верунчик пропускает четверг и называет остальные дни недели не по порядку.

– Верунчик, а считать ты можешь?

– Да.

– Посчитай от 1, пока не остановишься!

Верунчик упирается в число 40, «потеряв по дороге» несколько чисел.

– Что же вы делаете, точнее, ничего не делаете? Ясно, что в классе ее научат считать, но для нее там будет стрессовая ситуация, ей будет очень некомфортно, поскольку над ней начнут смеяться, так как многие из первоклассников, приходя в школу, уже легко считают (часто в пределах нескольких тысяч).

Бабушка заявляет, что семья весь год пытается научить Веру считать, но та не может, потому что она гуманитарий и, видимо, не способна к математике.

Отвечаю, что не способных к математике детей нет, а есть нетерпеливые родители, бабушки и т.д. Я могу поспорить, что уже в воскресенье вечером она будет считать с любого места в пределах миллиона, а в пределах тысячи складывать и вычитать. Напомню, разговор был в пятницу вечером.

В субботу утром после завтрака я попросил Верунчика помочь мне посчитать шаги от дачи до железнодорожной станции. Для этого она должна была

Развитие креативных способностей у человека, даже взрослого, через игру происходит эффективнее, и зачастую другим способом его нельзя достигнуть вовсе. На этом построены и различные психологические тренинги, позволяющие раскрыться потенциалу человека, снять «скорлупу» и стать открытым к новым знаниям и готовым к новым победам.

просто повторять за мной числа. Я с ней весь день до обеда, а затем и до ужина раз пять ходил туда и обратно, считая шаги.

В какой-то момент я специально ошибся и услышал от Верунчика, что надо сказать число не 11534, а число 11533 (которое намеренно пропустил). Тогда я попросил Верунчика считать дальше, поскольку я устал. Она с удовольствием продолжила счет, а я только ей помогал, следя за ее работой.

В очередной попытке я предложил ей считать только под одну ногу, вслух называл числа через одно. Так мы несколько раз прогулялись по четным и нечетным числам.

В воскресенье мы снова подряд считали шаги, затем только четные и нечетные, а далее я предложил Верунчику сесть на скамеечке и считать, прибавляя по 5, затем по 10, по 100, по 1000, по 5000, по 10000 и т.д.

Она в восторге сказала:

– Бабушка и мама сейчас будут в шоке.

Вопрос с днями недели тоже надо было решить. Предложил всем членам семьи дать имена дней недели (по старшинству). Бабушка стала понедельником, автор статьи – вторником, папа – средой и т.д. Попросил при разговорах с девочкой и друг с другом пользоваться новыми именами и не отзываться на свои настоящие. Проблема также была решена, поскольку это была игра и сотворчество. Надо сказать, что потом этот прием использовался со многими детьми друзей. Всегда такая игра вызывала азарт, и желаемый результат получался в течение нескольких дней.

*Пример 3.* Как объяснить ребенку, что такое отрицательное число? Наверное, есть разные методы, но проще всего это понять маленькому человеку через знакомые и понятные объекты. Для этого

Довольно часто научить ребенка считать помогает просьба пересчитать деньги в Вашем кошельке или в домашней копилке. Тут можно быстро научить и сложению и вычитанию.

подойдет обычный уличный термометр, висящий за окном (лучше чтобы он был не круглый). Красные цифры, идущие от нуля вверх, показывают потепление (они и есть положительные), а те, что идут вниз, указывают на похолодание (они и есть отрицательные). Или большие лестницы-виадуки или эскалаторы в метро. Если идем вверх и считаем ступени, то находимся в поле положительных чисел, а идем вниз – мы в поле отрицательных чисел.

Довольно часто научить ребенка считать помогает просьба пересчитать деньги в Вашем кошельке или в домашней копилке. Тут можно быстро научить и сложению и вычитанию. Когда он станет постарше, понять проценты лучше через рекламу банков, какой процент каждый из них обещает и сколько это будет при разной сумме вклада.

*Пример 4.* Игра «Палочки».  
Опишем игру в общем виде.  
Играют двое.

Кладется  $N$  палочек. Каждый при своем ходе должен взять не больше  $K^*$  ( $K < N$ ) и не меньше одной палочки!

\*) числа  $N$  и  $K$  задаются перед игрой. Например. Дано 50 палочек (конкретно при своем ходе надо взять максимум 12 палочек и не менее одной).

*Вариант 1.* Выигрывает тот, кто возьмет последнюю палочку.

*Вариант 2.* Проигрывает тот, кто возьмет последнюю палочку.

*P.S.* Вариант 2 равносителен варианту 1 при числе палочек на одну меньше.

(Можно играть в уме, называя при своем ходе число оставшихся палочек).

Для малышей можно для начала взять семь палочек (конфет, сушек, орешков и др.) и при каждом ходе брать не больше трех и не меньше одной конфеты.

Можно варьировать условие игры. Например, играют с 30 палочками, и выигрывает тот, кто заберет 23-ю палочку.

Как видно из приведенных примеров, вся наша повседневная жизнь полна возможностей развиваться самому, развивая детей, играя с ними в разные игры, используя арифметику, алгебру, геометрию и стереометрию.

Автор призывает всех, кому дорог интеллектуальный потенциал будущей России, активно помогать молодому поколению в приобретении ориентации в самых различных сферах человеческой деятельности, в чем очень помогут игры и математика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Н.Н. Компьютерные фильмы о занимательных и нерешенных проблемах математики. Фильм седьмой. Развертка // Компьютерные инструменты в образовании. 2007. № 1. С. 84–86.
2. Арутюнян Е.Б., Левитас Г.Г. Сказки по математике. М.: Высшая школа, 1994.
3. Гейдман Б.П., Мишарина И.Э., Зверева Е.А. Математика. 2 класс. Рабочая тетрадь: В 4 ч. ФГОС. М.: Русское слово, 2012.
4. Звонкин А.К. Малыши и математика. Домашний кружок для дошкольников / Рис. М.Ю. Панова. 2-е изд., испр. М.: Изд-во МЦНМО, 2007.
5. Кавтарадзе Д.Н. Мастерская игр: ремесло и искусство. М.: Акрополь, 2013.
6. Перельман Я.И. Занимательная математика. Математические рассказы и очерки. Л.: Время, 1927. Репринт: М.: Изд-во МГИК, 1993.
7. Шарыгин И.Ф., Ерганжиева Л.Н. Наглядная геометрия. Учебное пособие для учащихся V–VI классов. М.: МИРОС, 1995.





В 2012 г. в Высшей школе экономики был создан Институт образования, научным руководителем которого стал Исаак Фрумин, в 2000-е гг. отвечавший за образовательные проекты в Московском представительстве Всемирного банка. В состав Института образования вошли центры, не первый год работавшие в «Вышке» и хорошо известные в профессиональном сообществе, в том числе Институт развития образования (директор – Ирина Абанкина) и Институт содержания образования (директор – Владимир Шадриков). Но были и принципиальные новшества.

Что представляет собой Институт образования Высшей школы экономики, каковы его цели, кто его клиенты, партнеры и конкуренты, Исаак Фрумин рассказал в интервью «Образовательной политике».

## «Фабрика мыслей» для системы образования

**Ключевые слова:** Институт образования ВШЭ, Высшая школа экономики, Институт развития образования, Российская академия образования, исследования в образовании.

– Исаак Давидович, так в чем же разница между Институтом развития образования и Институтом образования? Многие коллеги не только из внешней среды, да и внутри университета до сих пор путают одно с другим.

– Институт развития образования исторически занимался прикладными исследованиями и разработками, в его состав входили две структуры – Центр социально-экономического развития школы, созданный еще Анатолием Пинским, и Центр прикладных экономических исследований и разработок, который возглавляла Татьяна Абанкина.

Отличие нового подразделения – Института образования – заключается в том, что он проводит не только прикладные исследования, но и фундаментальные, а самое главное – реализует образовательные программы, прежде всего магистерские. Сейчас их шесть: две программы – «менеджерские» («Управление образованием» и «Управление в высшем образовании»), три – «методические»

(«Информационные ресурсы исторической науки», «Политические вызовы современности» и «Филологическая герменевтика школьной словесности»), еще одна – «Измерения в психологии и образовании» – выпускает специалистов по измерениям, которых в нашей стране никто никогда не готовил. Образовательная деятельность началась чуть раньше официального создания Института образования – просто в университете организационные процессы занимают много времени.

Что касается Института развития образования, то мы решили сохранить его бренд для одной исследовательской группы, и сейчас он существует в структуре Института образования, его по-прежнему возглавляет Ирина Абанкина.

– Тогда вопрос идеологический: в чем разница между Институтом образования и Институтом развития образования в части целеполагания? В

Система образования – во всяком случае, по числу занятых и вовлеченных в нее людей – это крупнейший сектор экономики и социальной сферы, туда уходит существенная часть ВВП. В субъектах РФ доля расходов на образование составляет до 40% региональных бюджетов. Образование становится дорогим, и оно особенно дорого для человека, потому что он тратит на него свой главный ресурс – время.

чем заключается главная идея, миссия нового подразделения «Вышки»?

– Идея заключается в том, чтобы создать Институт образования, Graduate School of Education или Institute of Education, такого же уровня, как в ведущих мировых университетах – Гарвардском, Стэнфордском, Лондонском, Кембриджском. Там не готовят учителей. Там готовят исследователей образования, аналитиков, управленцев. Graduate School of Education – это фабрика мыслей для системы образования. Она объединяет фундаментальные исследования, разработки в области образования и подготовку кадров высокой квалификации.

Система образования – во всяком случае, по числу занятых и вовлеченных в нее людей – это крупнейший сектор экономики и социальной сферы, туда уходит существенная часть ВВП. В субъектах РФ доля расходов на образование составляет до 40% региональных бюджетов. Образование становится дорогим, и оно особенно дорого для человека, потому что он тратит на него свой главный ресурс – время. Отсюда важность изучения образования, причем в контексте многих наук – философии, социологии, экономики, психологии и др., чем мы и занимаемся.

– Как все эти посылы соотносятся с деятельностью Российской академии образования?

– В Российской академии образования есть немало достойных людей и интересных научных подразделений. Однако она не занимается подготовкой кадров для образования и по ряду направлений в значительной степени отделена от вопросов текущей образовательной политики. Из-за долговременной изоляции

русской педагогической науки от мировой науки об образовании РАО не успевает догнать международный тренд по всем направлениям. Поэтому мы видим Институт образования не как конкурента РАО, а скорее как образовательно-исследовательский центр в тех областях, в которых РАО исторически не была активна и конкурентоспособна.

– Образовательные исследования и педагогические исследования – это разные понятия? То есть Институт образования не будет заниматься вопросами педагогики, как это делает РАО?

– Научного разделения здесь нет – под педагогическими науками в России официально понимается в том числе управление образованием, так что границы довольно зыбкие. Иногда сложно сказать, к каким наукам отнести ту или иную тему – к экономическим или педагогическим. Например, один мой будущий аспирант изучает, что такое неуспешный вуз. Мы ведь знаем, что бывают вузы хорошие и плохие, но как образуются плохие вузы, особенно государственные? Это проблема и управленческая, и экономическая, и педагогическая – к какой научной специальности ее отнести, мы еще не решили.

Но когда мы говорим собственно о педагогике, то чаще всего подразумеваем методику обучения конкретным предметам – и вот этим мы действительно не занимаемся, хотя, возможно, когда-то заняться придется. Дидактика, методика, учебники, средства обучения – это большая сфера, а благодаря большевикам наша методика обучения социально-экономическим дисциплинам не просто отстала, а пошла в сторону, противоположную мировому движению. До сих пор учебники обществознания пишутся на тех же принципах, что и в советское время, и с этим нужно что-то делать.

Мы не будем готовить учителей в бакалавриате – это я могу сказать точно.

– В Институте образования ВШЭ два департамента – департамент исследований и разработок и департамент образования. Не получается ли так, что наука и образование отделяются друг от друга?

– Должен сказать, что уже в ближайшее время планируется упразднить

департамент исследований и разработок, – создав эту структуру, мы сделали ошибку. Идея института заключается в том, чтобы образование и исследования были интегрированы. И в дальнейшем институт будет состоять из центров, которые занимаются исследованиями и разработками – как фундаментальными, так и прикладными. Сотрудники этих центров будут преподавать на наших образовательных программах – не будет штатных преподавателей, не являющихся научными сотрудниками, их, кстати, нет и сейчас. А департамент образовательных программ сохранится, он будет отвечать за организацию учебного процесса, выполнять функции учебной части.

Этой осенью директором департамента образовательных программ станет Александр Сидоркин, замечательный ученый, двадцать лет проработавший в США. Сейчас он завершает свою деятельность как декан педагогического колледжа и переезжает в Россию. Анатолий Георгиевич Каспржак, который брал с меня слово, что в должности директора департамента проработает только один год, останется директором Центра развития лидерства в образовании и руководителем магистерской программы «Управление образованием».

**– Если охарактеризовать в целом исследования и разработки Института образования – что вы исследуете? Какими рамками вы ограничены?**

– Есть три критерия: то, что очень нужно России, то, что очень нужно миру, и то, что интересно нам.

У меня недавно был руководитель образования одного из округов Москвы, и мы обсуждали проблему образовательных комплексов: объединили много школ, создали комплексы, а что это такое, какова модель – никто не знает. Что такое одна школа – более-менее понятно, а что такое школа, составленная из нескольких школ, какие процессы там происходят – вопрос. И мы договорились, что этой темой займемся, – вот пример, когда и стране нужно, и нам интересно.

Что касается организации исследований в структуре института, то перед каждым центром поставлена задача определить в диалоге с другими коллегами, в чем зона его компетенции на ближай-

шие три–пять лет: в чем он будет разбираться лучше других.

И тогда, если у кого-то возникает вопрос о реализации закона «Об образовании в Российской Федерации», он обращается в Центр правовых прикладных разработок Артемия Рожкова, вопрос о школьных управлениях – в Центр развития лидерства в образовании Анатолия Каспржака. Центр социально-экономического развития школы Сергея Косарецкого впервые в России стал заниматься образовательным неравенством, другие его темы – государственно-общественное управление, прозрачность образования для потребителя.

Так что наши сотрудники будут вести фундаментальные исследования, капитализировать их результаты в прикладных исследованиях, студенты магистратуры будут писать на эти темы диссертации, и, надеюсь, у нас существенно повысится научная продуктивность.

**– А конкуренты? Есть же в России научные и научно-образовательные организации, которые изучают те же проблемы, что и Институт образования ВШЭ.**

– Есть некоторые темы, за которые мы пока не беремся. Мы посоветовались с вице-президентом РАО Виктором Болотовым, с директором ФИРО Александром Асмоловым, с ректором МГППУ Виталием Рубцовым и пришли к выводу, что не будем изучать те проблемы, которыми традиционно и успешно занимаются их организации. Например, проблемами толерантности и профессиональными стандартами занимается ФИРО, а Центр оценки качества образования РАО Галины Сергеевны Ковалевой успешно проводит в России международные сравнительные исследования качества образования. Вопросами инклюзивного об-

**В нашей стране конкурентное поле образовательных исследований развито слабо, поэтому нам внутри страны пока не стоит конкурировать друг с другом, а всем вместе надо конкурировать с ведущими зарубежными центрами. Сильным группам в России нужно для этого объединиться и договориться, кто какими темами занимается. Это очень долгий процесс, здесь недопустимо администрирование.**

разования и дошкольного образования занимается МГППУ.

К сожалению, в нашей стране конкурентное поле образовательных исследований развито слабо, поэтому нам внутри страны пока не стоит конкурировать друг с другом, а всем вместе надо конкурировать с ведущими зарубежными центрами. Сильным группам в России нужно для этого объединиться и договориться, кто какими темами занимается. Это очень долгий процесс, здесь недопустимо администрирование, потому что наука развивается прежде всего за счет интереса исследователя, а не за счет того, что кому-то много заплатили или приказали.

**– Наверное, конкуренция с международными исследовательскими центрами в сфере образования требует и кооперации с ними. Удалось ли вам уже выстроить взаимодействие с такими центрами?**

– Нам повезло, что у «Вышки» уже есть немало устойчивых контактов с ведущими мировыми университетами. Мы попытались расширить имеющиеся партнерства на образование, и это удалось. Нашей гордостью является международная лаборатория доказательного анализа образовательной политики, которой руководит один из самых знаменитых экономистов образования профессор Стэнфордского университета Мартин Карной. Он проводит в Москве не менее трех месяцев в году, находится в постоянной электронной коммуникации и читает курс по экономике образования.

Совместные проекты уже реализуются с Институтом образования Лондонского университета, Центром развития высшего образования университета Беркли, Центром экономики образования Пекинского университета, Институтом лидерства в образовании Университета Малайзии, Центром высшего образования Университета Мельбурна, Центром разработки измерительных материалов Дарэмского университета. Всё это – реальные проекты, включающие взаимные

визиты, сбор данных и публикации. В этой кооперации – огромный потенциал развития. К сожалению, надо признать, что по культуре исследований и используемым концепциям мы далеко отстали. Будем учиться...

**– Где грань между фундаментальными и прикладными исследованиями в образовании?**

– Мне это разделение не кажется плодотворным. Но «в рабочем порядке», если вы настаиваете, можно сказать, что фундаментальные исследования – это когда мы узнаем про образование что-то новое, выявляем какую-то закономерность. А прикладные исследования – когда на основании этой закономерности мы конструируем политику, образовательную программу, даем рекомендации. Попробую привести несколько примеров.

К числу фундаментальных можно отнести наши исследования в области типологии университетов. Есть официальная типология – федеральные, национальные исследовательские университеты и пр., – но она ничего не отражает. А как на деле возникают группы университетов? Мы сейчас завершаем статью, в которой пытаемся описать такую «естественно возникающую» типологию. Это – фундаментальное исследование. Но в той же статье мы предлагаем некоторые варианты политики, которая способствовала бы определенной структурной перестройке высшего образования. Это уже – прикладная сторона работы.

Другой интересный предмет для исследований, особенно в российском контексте, – отсеивание студентов. Мы обнаружили, что в России действует совершенно другая модель отсева, нежели на Западе, где большая часть студентов бросают учебу сами; а у нас их отчисляют, и это считается показателем качества вуза. Таким образом, мы увидели новый феномен, который существует в действительности и который мы раньше не замечали и не анализировали. Могу сказать, что этим фундаментальным фактом заинтересовались исследователи в ведущих центрах исследований высшего образования. Статья на эту тему принята в хороший европейский журнал. А сейчас мы планируем провести прикладные исследования, дав рекомендации о политике университетов в отношении этой проблемы.

**В России действует совершенно другая модель отсева, нежели на Западе, где большая часть студентов бросают учебу сами; а у нас их отчисляют, и это считается показателем качества вуза.**

Наконец, очень яркий пример – исследование неравенства. Во всем мире тема неравенства в образовании – одна из ключевых. Есть несколько очень влиятельных теорий (Коулман, Фуко, Бурдьё), углубляющих наше понимание этого феномена. Однако в советской педагогике эта тема как фундаментальная отсутствовала. Мы были вынуждены развернуть комплексную исследовательскую программу, чтобы понять генезис и особенности неравенства в российском образовании. В результате мы существенно уточнили особые механизмы формирования разрыва между «сильными» и «слабыми» школами в России. Надо сказать, что эта работа получила очень сильный прикладной компонент, поскольку возник запрос на разработку программ «выравнивания».

**– На какие средства существует институт? Понятно, что магистерские программы – это прежде всего бюджетные места, а кто финансирует исследования?**

– Могу сказать, что финансирование ВШЭ в рамках программы фундаментальных исследований составляет 10–15% нашего бюджета, а все остальное мы зарабатываем на рынке. Например, в последние два года мы активно сотрудничаем с Департаментом образования Москвы и выполняем для него прикладные работы. В целом же по размерам исследовательского бюджета – около 5 млн долларов в год – Институт образования можно сравнить с факультетом образования нормального западного университета.

**– На сайте института – очень большой список сотрудников. Неужели все полностью загружены работой?**

– В этом списке очень много совместителей – тех, кто работает на полную ставку в других подразделениях «Вышки» или в других организациях, а у нас участвует в научной работе или в преподавании. В этом и трудность, и колоссальное преимущество института – у нас есть возможность привлекать к работе над проблемами образования лучших в стране социологов, экономистов, политологов. Если же говорить о ядре сотрудников, то это человек 50, значительная их часть – молодежь.

**– В «Вышке» есть подразделения, которые тоже занимаются образовательными исследованиями. Как их деятельность соотносится с тем, чем занимается ваш институт?**

– Образовательными исследованиями в «Вышке» занимаются разные коллеги – на факультете истории, в Институте институциональных исследований, в Институте статистических исследований и экономики знаний и пр. Мне поручено координировать исследования и разработки в области образования в нашем университете, но это не руководство – просто нужно понимать, кто что изучает, и не создавать внутреннюю конкуренцию. Поэтому Институт образования не занимается, например, вопросами контрактов и оплаты труда в высшем образовании – это темы Института институциональных исследований. Мы не занимаемся образовательной статистикой – эту тему ведет Институт статистических исследований и экономики знаний. Но у нас с другими подразделениями есть совместные проекты.

Проблемы в этом нет – хорошо, что не мы одни в «Вышке» занимаемся образованием.

**– Магистерские программы реализуются в Институте образования в последние несколько лет. Осенью этого года будет проводиться первый набор в аспирантуру по педагогическим наукам. В чем новизна?**

– В том, что эта аспирантура – академическая аспирантура высокого международного качества.

Нам сейчас очень важно – особенно после диссертационных скандалов последнего времени – снять с диссертаций по педагогике клеймо второсортности и ненаучности. Поэтому все аспиранты будут получать стипендию в десять раз выше, чем стандартная. За это они должны будут реально сконцентрироваться на научной работе, публиковать ее результаты не в сборниках конференций и разных «вестниках», а в лучших, в том числе международных журналах. Главное, что все эти диссертационные исследования должны проводиться с использованием современной методологии и на основе качественных эмпирических данных. Мы думаем, что у каждого аспиранта будет возможность пройти дли-

Сейчас очень важно – особенно после диссертационных скандалов последнего времени – снять с диссертаций по педагогике клеймо второсортности и ненаучности.

тельную исследовательскую стажировку в одном из лучших зарубежных университетов.

Однако в Институте есть аспиранты и не по педагогическим наукам. Несколько наших профессоров и сейчас имеют право руководить аспирантами по разным направлениям – например, аспиранты по экономике есть у Ирины Абанкиной и Евгения Князева.

– Сотрудников Института образования постоянно можно встретить на разных семинарах, конференциях в разных регионах России, на совещаниях в Минобрнауки и подведомственных организациях, они входят в разные рабочие группы от сопровождения проекта модернизации региональных систем образования до разработки стандарта дошкольного образования. Чем обусловлена такая активность?

– Здесь есть два разных аспекта. Наше участие в мероприятиях, которые проводят органы государственной власти, обусловлено тем, что многие наши прикладные проекты – это как раз консультирование органов управления. Поэтому наших сотрудников можно встретить на заседаниях всевозможных рабочих групп, мы участвуем в разработке официальных документов, в Минобрнауки России мы постоянные гости.

Что касается проведения конференций, то здесь наш институт использует сетевое взаимодействие. Когда мы узнаём, что в каком-то регионе сильная, интересная группа коллег хочет провести конференцию, то мы можем просто туда поехать или же, что предпочтительнее, договориться об устойчивом партнерстве, полезном и для нас, и для них. Сейчас есть несколько таких площадок, в том числе международный форум «Евразийский образовательный диалог» в Ярославле, красноярская конференция «Педагогика сотрудничества», конференция «Тенденции развития образования», которую мы проводим вместе с Московской высшей школой социальных и экономических

наук. Эти мероприятия являются опорой нашей коммуникационной сети.

Еще одна конференция, к которой мы имеем отношение, – «Сабуровские чтения», ее основной организатор – ФИРО. Евгений Федорович Сабуров когда-то был научным руководителем Института развития образования ВШЭ, и мне очень хотелось бы, чтобы масштаб «Сабуровских чтений» был гораздо значительнее, чем в последние годы, чтобы там действительно шел креативный разговор о философии образования в стиле Сабурова.

– Высшая школа экономики и Институт развития образования как ее подразделение в первой половине 2000-х гг. играли ключевую роль в модернизации образования, при министре Владимире Филиппове «Вышка» была едва ли не монополистом на этом поле. Во второй половине 2000-х, при Андрее Фурсенко, объявившем о «равнудаленности» экспертов от министерства, Институт развития образования все равно сохранил влияние на власть. Как обстоят дела сейчас? Как Институт образования планирует выстраивать отношения с федеральными органами управления образованием, с Правительством РФ?

– Мы договорились с рядом ключевых игроков о разделе сфер компетенции и продолжаем работать в этом направлении. Идея «равнудаленности» экспертов меня вполне устраивает. Когда обсуждался мониторинг вузов, я сказал заместителю министра Александру Климову, что очень рад тому, что не только мы ему даем советы, а есть еще три экспертные организации, и я могу с ними не соглашаться.

Давать советы власти – это вообще особая работа. Я долгое время был неформальным советником первого заместителя министра образования РФ Виктора Болотова, моего давнего друга, и часто ему говорил: «Как же так? Когда мы с тобой обсуждаем идеи, все кажется понятным, а когда ты начинаешь их реализовывать, получается автомат Калашникова». В ответ я слышал, что министерство предпочитает простые решения, поскольку система не справляется со сложными. Возможно, в этом есть печальная правда, хотя она мне не нравится.

Думаю, мы не должны выступать прямыми лоббистами той или иной образовательной стратегии. Хотя иногда этого трудно избежать, видя в последнее время гримасы безграмотности и мракобесия в сфере образования. Но основная наша задача – давать политикам неопровержимые факты, научные данные, которые нельзя игнорировать. Например, когда мы говорим, что средний возраст российских учителей в два раза выше, чем в странах-конкурентах, это тот самый неопровержимый факт. А дальше уже дело политика – брать на себя ответственность и учитывать или не учитывать обнаруженные нами факты. Когда мы обнаружили школы-гетто в Москве, то предыдущее руководство московского Департамента образования велело наших людей в школы не пускать – считалось, что таких школ быть не может. А когда руководство департамента сменилось, к нам прислушались и сделали выводы. И это наше «открытие» в чем-то повлияло на стратегию развития московского образования.

**Основная задача – давать политикам неопровержимые факты, научные данные, которые нельзя игнорировать. Когда мы говорим, что средний возраст российских учителей в два раза выше, чем в странах-конкурентах, это тот самый неопровержимый факт.**

**– В начале июля по итогам конкурса были отобраны 15 вузов, которые получат значительную государственную поддержку своих программ повышения международной конкурентоспособности. В их числе – Высшая школа экономики. Как это отразится на работе вашего института?**

– Одно из обязательств ВШЭ – к 2018 г. войти в первую сотню университетов по рейтингу школ образования. Это серьезный вызов для нас. Поэтому в наших ближайших планах – пересмотр стратегии развития Института образования, постановка более амбициозных задач и уточнение путей их решения.

*Беседовал Борис Старцев*

# Использование анимационных мини-сериалов для формирования позитивного отношения к себе и миру у детей

78

**Аннотация.** Содержание сериалов «Смешарики. Азбука доброжелательности» и «Смешарики. Мир без насилия» позволяет детям в доступной форме усвоить некоторые «секреты» взаимодействия с другими людьми, касающиеся понимания другого человека в ситуации конфликта, уважения чужого мнения, равнодушного отношения к проблемам других. Основная идея сериалов состоит в том, чтобы с помощью простых и понятных примеров не только показать детям многообразие отношений между сверстниками и взрослыми, но и помочь осознать ценность доброжелательного и позитивного общения.

**Ключевые слова:** толерантность, информационная среда, доброжелательность, позитивные эмоции, концепт-сценарий, межличностное и межкультурное взаимодействие.

# Д

для психического здоровья детей необходима сбалансированность положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающая поддержание душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения. Нарушение эмоционального баланса способствует возник-

новению эмоциональных расстройств, приводящих к отклонению в развитии личности ребенка, ухудшению его социальных контактов, непониманию его со стороны сверстников и взрослых. Особое значение в этой связи приобретает влияние информационно-образовательной среды не только на эмоциональное самочувствие ребенка, но и на формирование реалистичной картины мира, неотъемлемой частью которой является мир другого человека (сверстника или взрослого).

Информационная среда может являться элементом развивающей образователь-

ной среды. Однако свои развивающие функции она приобретает только в том случае, когда значимый для ребенка взрослый (родитель, педагог и т.д.) наделяет ее этими развивающими качествами. Информационная среда может быть и враждебной по отношению к ребенку. Вот тогда и потребуются все педагогические умения, чтобы открыть в ней развивающий потенциал, который позволит современному ребенку жить в мире понимания со сверстниками и взрослыми.

Одной из основных задач при работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста является выстраивание воспитательной работы с ними на основе использования таких элементов образовательной среды (развивающих игр, книг, теле-, аудио- и визуальных средств и др.), которые способствуют формированию и развитию *навыков коммуникативной культуры, основ волевой саморегуляции поведения* (способности человека к овладению собственным поведением в различных си-



туациях, к сознательному управлению своими действиями, состояниями и побуждениями).

При организации подобной воспитательной работы можно использовать анимационные мини-сериалы из цикла «Смешарики»: «Азбука доброжелательности» (создан в 2009 г. при реализации проекта в области образования, культуры, искусства и общественной дипломатии «Формирование информационно-образовательной среды по пропаганде толерантности и профилактике насилия среди детей и подростков») и «Мир без насилия» (создан в 2012 г. при поддержке Комитета по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями Правительства Санкт-Петербурга). Научные консультанты-методисты и авторы концепт-сценариев к мультфильмам обоих сериалов – Э.Ф. Алиева и О.Р. Радионова, научный руководитель работы над мини-сериалами – А.Г. Асмолов.

**Что общего между сериалами «Азбука доброжелательности» и «Мир без насилия»?**

Во-первых, это, конечно же, герои сериалов – Смешарики, чьи собирательные образы позволяют маленьким зрителям отождествлять себя с героями мультфильма и проецировать сюжеты сериалов на реальные жизненные ситуации.

Во-вторых, основная идея сериалов – «Для дружбы нет границ» – направлена на то, чтобы с помощью простых и понятных примеров не только показать детям многообразие отношений между сверстниками и взрослыми, но и сделать так, чтобы они осознали ценность доброжелательного и позитивного общения.

В-третьих, концепция сериалов, основанная на использовании коротких лаконичных сюжетов (длительность серии – не более 1,5 минут), с обязательным слоганом, резюмирующим основную идею каждой серии. Наличие такого «вывода» – специфическая и очень важная, на наш взгляд, особенность сериалов. Предлагаемый в конце каждой серии, он не только произносится диктором с особой интонацией. Вывод-девиз ребенок может прочитать самостоятельно – текст девиза выполнен в яркой цветовой гамме, дается крупным шрифтом для удобства его прочтения. Подобное аудиовизуальное воздействие дает воз-



можность более глубоко осознать смысл происходящего, позволяет запомнить кратко сформулированную основную мысль предложенной в мультфильме проблемной ситуации и рассмотренный вариант ее решения.

**Чем же различаются сериалы?**

«Азбука доброжелательности» – мини-сериал, состоящий из шести серий, это самое начало большого пути в мир разнообразных отношений, где внимание детей акцентируется на некоторых очень важных правилах общения между людьми, таких как:

- Чтобы договориться, главное – не слушать, а услышать другого!
- Протяни руку новичку – и ты обретешь друга!
- Маленькое добро для других – лучше любого подвига!
- Сообща – значит лучше!



Э. Ф. Алиева,  
заместитель  
руководителя  
Центра  
стратегии  
развития об-  
разования и  
организа-  
ционно-мето-  
дической под-  
держки про-  
грамм ФИРО,  
кандидат  
педагогических  
наук



об авторе



*О.Р. Радионова, зав. отделом организационно-методической поддержки программ и проектов Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, кандидат педагогических наук*

- Уважая чужие мнения, ты сделаешь свой мир ярче!

- Не верь тем, кто не верит в тебя. Будь собой!

Название второго сериала – «Мир без насилия» – выбрано не случайно. Содержательный акцент в этом мини-сериале, состоящем из семи серий, смещен в сторону усложнения сюжетных линий и направлен на осознание детьми глубины эмоционального восприятия предложенных ситуаций. Особо подчеркиваются преимущества тех отношений, которые делают мир сверстников и взрослых более понятным и открытым для детей. Герои сериала демонстрируют юным зрителям, как можно общаться с непохожими людьми, заботиться об окружающих, уважать других, быть милосердным:

- Не ставь друга в неудобное положение. Побереги вашу дружбу!

- Мы разные – но это не важно. Мы все равно можем подружиться!

- Каждый из нас – разнообразный персонаж. Цените свое и чужое разнообразие!

- Учитывая мнения других, вы расширяете свои горизонты!

- Помогая другим, ты растешь над собой!

- Не делай другому того, чего не желаешь себе!

- Прежде чем обижаться на кого-то, постарайся понять его.

Перед авторским коллективом (научными консультантами-методистами, сценаристами, художниками-аниматорами и другими) при создании обоих мини-сериалов были поставлены непростые задачи, которые решались постепенно в ходе совместной творческой работы.

Работа по созданию мини-сериала включает несколько этапов, каждый из которых несет особую смысловую и методическую нагрузку.

1. Определение научными консультантами-методистами темы мини-сериала, которая должна пройти «белой нитью» через все серии и отразить основные подходы к формированию позитивного отношения старших дошкольников и младших школьников к себе и миру.

2. Создание научными консультантами-методистами концепт-сценариев, направленных на раскрытие специфики выбранной темы.

Концепт-сценарий рассчитан на представителей взрослой аудитории, прежде всего, на сценаристов. От того, насколько создатели мультфильма прочувствуют проблемную ситуацию, на основе которой рождается его сценарий, зависит впоследствии степень эмоционального восприятия детьми сюжетной линии истории героев.

Концепт-сценарий очерчивает круг некоторых философских, психолого-педагогических и житейских позиций каждой темы, акцентируя внимание на тех вопросах, которые требуют особого изучения при работе с детьми. Его структура проста. Как правило, в первой части обозначается проблема, во второй с помощью нескольких образных примеров подчеркиваются различные ее стороны, в третьей ставятся важные вопросы, ответы на которые помогут более глубоко осознать проблему, в четвертой даются краткие рекомендации, нацеливающие на поиск разных вариантов решения обозначенной проблемы.

3. Передача концепт-сценария сценаристам и создание собственно сценария серии, когда предстоит перевести «взрослый» язык концепт-сценария на понятный «детский» язык с яркими красочными образами и близкими детскому восприятию ситуациями. На этом этапе научные консультанты и сценаристы в совместной деятельности находят ответы на целый ряд важных вопросов:

- В какой сюжет мультфильма должен преобразиться концепт-сценарий, чтобы отразилась основная заложенная в нем идея?

- Какие изобразительные средства нужно подобрать художникам-аниматорам, чтобы передать все нюансы и тонкости рассматриваемой в мультфильме ситуации?

- Какие фразы должны произнести герои мультфильма, чтобы вызвать эмоциональный отклик в сердцах маленьких зрителей?

- Самое главное: какие подсказки предложить детям, чтобы тот или иной сюжет мультфильма помог им найти правильную модель поведения в реальной жизненной ситуации?

4. Анализ сценария с точки зрения соответствия его предложенной теме, методическим аспектам и возрастным особенностям восприятия детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. На этом этапе происходит са-

мое тесное взаимодействие между научными консультантами и сценаристами. Коррекция сценария проходит по нескольким параметрам, но прежде всего оценивается соответствие текста сценария основной идее сериала, возрастным и психологическим особенностям развития старших дошкольников и младших школьников, а также требованиям (методическим, организационным, техническим и др.), предъявляемым к работе с медийным продуктом для детей в возрасте от 5 до 10 лет.

5. Создание серии художниками-аниматорами. Мимика, жесты героев, цветовая гамма, спецэффекты – все должно соответствовать эмоциональному состоянию героев и основной идее серии.

6. Озвучивание серии.

7. Итоговый анализ серии на соответствие всем вышеперечисленным критериям. Коррекция и доработка выявленных недостатков.

8. Тиражирование сериала.

### ПРИМЕР КОНЦЕПТ-СЦЕНАРИЯ ПО ТЕМЕ: «ПРИНЯТИЕ ДРУГОГО С УЧЕТОМ ЕГО КУЛЬТУРНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ»

*«...На свете много людей, не похожих друг на друга. Эта непохожесть кого-то пугает, а кого-то, наоборот, радует, потому что многообразие – это богатство!»*

*При общении двух совершенно разных людей – по национальности, цвету кожи, вероисповеданию – можно делать акцент только на различии, и тогда может возникнуть противостояние. А можно в различии найти что-то интересное и важное для себя и тем самым обогатить и украсить свою жизнь.*

*Для чего же люди вступают в диалог? Наверное, чтобы лучше понять друг друга, чтобы выбрать совместный вектор взаимодействия. В этом случае необходима заинтересованность каждой из сторон в понимании своего собеседника, предполагающая наличие терпения, такта, умения слушать другого человека и становиться на его позицию, даже если она слишком отличается от собственной. Если эти различия признаются собеседниками, то диалог можно считать состоявшимся и важным для обеих сторон. Ведь это же так интересно – познакомиться с обычаями ДРУГОЙ страны, вслушаться в своеобразие и красоту ДРУГОГО языка, заглянуть в историю ДРУГОГО народа и почувствовать себя не чужим в ДРУГОМ мире! Да и ты сам тоже даришь собеседнику частицу твоей души, возвращенной в культурных и национальных традициях*

*твоей Родины. Позиция неприятия – это очень удобная позиция. Но она, к сожалению, не несет в себе ничего конструктивного и все больше удаляет людей друг от друга, разводит «на разные берега одной реки». Однако рано или поздно наступит такое время, когда очень захочется показать себя другим, «похвалиться» своей необыкновенностью, непохожестью своих культурных национальных, этнических традиций, обычаев, обрядов, нравов.*

*Вот тогда и возникнет необходимость в поисках спасительного мостика, который поможет найти что-то общее между тобой и другим человеком и вступить с ним в диалог. Например, мостик может быть таким: «Другое – не значит плохое!», «Мы – разные, но мы можем подружиться!»*

На первый взгляд текст может показаться слишком «взрослым», хотя создан он для работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками. За суховато-философскими строчками концепт-сценария скрывается глубокий житейский смысл реальных ситуаций, в которых может оказаться любой человек – и маленький, и взрослый. Именно в объяснении этого смысла и заключается основная задача мини-сериала – на простых и понятных примерах раскрыть маленьким зрителям некоторые секреты многообразного мира отношений между сверстниками и взрослым.

Содержание обоих сериалов в целом направлено на воспитание у детей готовности к восприятию тех или иных явлений национальной жизни и особенностей межэтнических отношений. Кроме того, особое внимание уделяется осознанию необходимости построения такой модели поведения в среде сверстников и взрослых, которая позволяла бы избежать проявлений этноцентризма.

Ниже предлагается сценарий мультфильма «Другие уши», разработанный по представленному выше концепт-сценарию.

#### «ДРУГИЕ УШИ»

*(Принятие Другого с учетом его индивидуальных и культурных особенностей)*

Плутоняне с фотокамерами идут по долине смешариков. Озираются, щебечут, фотографируют достопримечательности. Крош с Ежиком смотрят на них издали, перешептываются, хихикают.

ЕЖИК (шепотом): Смотри-смотри, у него рот на лбу! Или это глаз?

КРОШ: Хе, да это ухо. Только почему-то квадратное.

ЕЖИК: Бедолаги. Тяжело им, наверное, живется с квадратными ушами.

КРОШ: Тише, идут. Сделай вид, что мы их не замечаем.

Плутоняне подходят, что-то вопросительно свистят. Выскакивает переводчик.

ПЕРЕВОДЧИК: Здравствуйте, земляне!

КРОШ (*Ежику, краем рта*): Ежик, уходим!

Крош и Ежик удаляются, глядя в сторону. Через несколько шагов натыкаются на Лосяша. Тот их останавливает.

ЛОСЯШ: И с каких же пор мы так невежливы с гостями?

ЕЖИК: Мы, наоборот, очень вежливы.

КРОШ: У них вон уши квадратные, а мы же над ними не смеемся!

ЛОСЯШ: Мало не посмеяться над отличием другого. Лучше его заметить и оценить по достоинству.

Смешарики и плутоняне, в колпаках и со свистульками, вместе сидят за праздничным столом, распивают лимонад и смеются. Плутоняне поют «круглую песню» на плутонском языке. Взрываются фейерверки.

КРОШ (*Ежику, перекрывая шум*): Хе, да они, оказывается, славные ребята, хоть и с квадратными ушами!

Плутонянин что-то пищит. Крош обращается к переводчику.

КРОШ: Что он говорит?

ПЕРЕВОДЧИК: Он говорит тебе: не расстраивайся из-за своих длинных ушей. Ты все равно хороший парень!

ДИКТОР (*появляется слоган*): Мы разные – но это не важно! Мы все равно можем подружиться!

Представленные мини-сериалы «Смешарики. Азбука доброжелательности» и «Смешарики. Мир без насилия» можно рассматривать как технологию, способную воплотить философский смысл идеи толерантности в повседневную практику межличностного и межкультурного взаимодействия детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и направленную на формирование у них позитивного отношения к себе и миру.

АНАТОЛИЙ БЕРДАШКЕВИЧ, НИКОЛАЙ БУЛАЕВ,  
ИГОРЬ ПЕТРИЩЕВ, АХМАТ ЭРКЕНОВ

# О региональной политике в области образования

83

**Аннотация.** Рассматриваются структура законодательства РФ в области образования, конституционные положения, касающиеся этой области, вопросы правоспособности субъектов РФ. Подчеркивается, что нормативные правовые акты субъектов РФ должны учитывать экономические, этнические, а также иные особенности организации государственной политики в области образования. Для унификации и полноты представления регионального законодательства может служить ведомственный типовой модельный закон для субъектов Российской Федерации.

**Ключевые слова:** модельный закон, региональное законодательство.

## ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Государственная политика в области образования основана на принципах ЮНЕСКО, а именно: «учиться, чтобы знать; учиться, чтобы уметь; учиться жить и учиться жить вместе». Учет декларируемых принципов при модернизации национальной российской системы образования требует консолидации и гармонизации всех общественных ресурсов и усилий.

Россия является федеративным государством. Образование находится в совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации. Каждый субъект Российской Федерации вправе принимать законы по предметам своего ведения. Правительство Российской Федерации обеспечивает проведение в Российской Федерации единой государственной политики в области образования. Единая государственная политика не исключает своего дополнения и развития в каждом субъекте Российской Федерации с учетом региональных особенностей, включая геофизические, этнодемографические, экономические и иные факторы.

Настоящая работа имеет целью обсудить концепцию и сформулировать правовые основы региональной политики субъек-

тов Российской Федерации по отношению к организации образовательной деятельности на подведомственной территории.

## СТРУКТУРА ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Национальное российское законодательство в области образования выстроено по иерархическому принципу.

В последние годы среди экспертов все более крепнет убеждение, что в основу национального законодательства должны быть заложены личные неотчуждаемые права человека. Многие разделы Конституции Российской Федерации разъясняют права и свободы личности. Суть не в противопоставлении государственных нужд личным интересам граждан. Носителем суверенитета и единственным источником власти в Российской Федерации является ее многонациональный народ. Народ как источник власти наделяет публичные образования Российской Федерации (органы власти, министерства, ведомства) частью прав, которыми обладает. Личные права человека первичны по отношению к властным полномочиям и государственным нуждам.

Базовые принципы отечественного законодательства заложены Конституцией



*А.П. Бердашкевич, помощник председателя Комитета Государственной думы по образованию, преподаватель МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат юридических наук, кандидат биологических наук*



об авторе



*Н.И. Булаев, депутат Государственной думы, член Комитета Государственной думы по регламенту и организации работы Государственной думы, ответственный редактор, руководитель авторского коллектива, доктор педагогических наук, профессор*



*И.М. Петрищев, помощник депутата Государственной думы*

Российской Федерации. Федеральные законы имеют целью развитие и уточнение положений Конституции Российской Федерации. Законы субъектов Российской Федерации в области образования дополняют федеральные законы в части учета особенностей проживания населения региона.

Протяженность территории субъектов Российской Федерации и изменчивость условий проживания вынуждают учитывать местные особенности при организации государственного управления и правового регулирования в области образования, в том числе социально-экономические, природно-климатические, этнодемографические, геофизические и иные свойства. Местное самоуправление в Российской Федерации обеспечивает самостоятельное решение населением вопросов местного значения. Местное самоуправление осуществляется в городских, сельских поселениях и на других территориях.

#### ПРАВА ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА

В Российской Федерации каждый имеет право на образование, каждому гарантирована свобода мысли и слова, свобода совести, включая право свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения, действовать в соответствии с ними. Каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом. Каждый имеет право на свободное использование своих способностей и имущества для не запрещенной законом деятельности. Каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества. Каждый имеет право свободно выбирать род деятельности и профессию. Каждому гарантирована свобода литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества, преподавания.

Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства. Факт перечисления в Конституции Российской Федерации

основных прав и свобод не отрицает и не умаляет иных общепризнанных прав и свобод человека и гражданина.

Для реализации личных прав и свобод законодательством должен быть заложен соответствующий ресурс. Каждый закон вправе предусмотреть выделение ресурсов только на своем уровне правового регулирования.

#### КОНСТИТУЦИОННЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Конституция Российской Федерации как закон прямого действия гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

В Российской Федерации каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

Конституция Российской Федерации устанавливает, что родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. Основное общее образование обязательно.

Перечисленные выше конституционные положения формируют основу федерального законодательства в области образования. Федеральные законы уточняют статус федеральных государственных образовательных стандартов для каждого из уровней образования, устанавливают систему аттестации, а также порядок приема в государственные учебные заведения и т.п.

В качестве конституционных положений, формирующих государственную политику в области образования, можно привести следующие.

- В совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации находятся общие вопросы воспитания, образования, науки, культуры.
- Правительство Российской Федерации обеспечивает проведение в Российской Федерации единой государственной политики в области культуры, науки, образования.

## СТРУКТУРА ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Определяя границы нормативного правового регулирования отношений в области образования, необходимо учитывать некоторую рассредоточенность норм по федеральным актам российского законодательства (Козырин, 2009). Они могут быть условно разделены на несколько блоков.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее по тексту – Закон № 273-ФЗ) вступит в силу с 1 сентября 2013 г. Указанный акт станет основным базовым отраслевым законом в области образования.

После вступления в силу нового закона будут признаны не действующими на территории Российской Федерации: Закон СССР от 19 июля 1973 г. № 4536-VIII «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании»; Закон РСФСР от 2 августа 1974 г. «О народном образовании»; Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-I «Об образовании»; Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

В августе 2012 г. Правительством Российской Федерации был внесен проект Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации” и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации». Нормативный акт предусматривает внесение изменений более чем в 170 федеральных законов, в том числе в Бюджетный кодекс Российской Федерации, Гражданский кодекс Российской Федерации, Семейный кодекс Российской Федерации, Трудовой кодекс Российской Федерации, другие федеральные законы. Уже само количество текстов законов свидетельствует о том, насколько системный характер несут отраслевые законы в области образования.

Массив «непрофильных» подзаконных актов, принимаемых на федеральном уровне, весьма внушителен. Речь идет об указах Президента Российской Федерации, постановлениях Правительства Российской Федерации и приказах феде-

Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства.

ральных министерств, которые принимаются по вопросам, не всегда непосредственно связанным с образованием, но содержат отдельные нормы, используемые для регулирования образования. Количество нормативных правовых актов федеральных органов исполнительной власти многократно превышает количество актов, принятых Президентом Российской Федерации и Правительством Российской Федерации вместе взятыми, и исчисляется не десятками, а сотнями документов.

Объектом правового регулирования в российских законах об образовании становятся не только образовательные отношения, в которые вступают в процессе обучения и воспитания обучающиеся, образовательные учреждения, а также педагоги, но административные и экономические отношения по управлению образованием.

В процессе исторического развития правовой системы нашей страны понимание и подходы к значимости тех или иных интересов в образовании заметно менялись (Потапенко, 2009). Традиционно образование рассматривают как объединяющую среду публичных и частных интересов. Политический идеал власти должен исходить из определенных правовых и нравственных парадигм (Нургалеев, Чинчикова, 2006).

## ПРАВОСПОСОБНОСТЬ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

К особенностям государственного устройства России можно отнести неполную сопоставимость, нетождественность статусов субъектов Российской Федерации. Статус региона-донора и статус дотационного региона имеют множество различий.

Помимо упомянутых функциональных различий наличествуют устаревшие представления о статусе республик в составе Российской Федерации. В специальной литературе можно встретить выска-



об авторе



*А. Ч. Эркенов, депутат Государственной думы, член Комитета Государственной думы по образованию, доктор технических наук, доцент*

звания, что по смыслу статей 5, 11, 71, 72, 73, 76, 77 и 78 Конституции Российской Федерации республике как субъекту Российской Федерации присущи все признаки государственности. На этом основании иногда делают вывод, что республики в составе Российской Федерации по сравнению с другими субъектами Российской Федерации имеют особый статус и вправе осуществлять суверенные права по вопросам, определенным статьей 73 Конституции Российской Федерации.

Определение Конституционного суда Российской Федерации от 6 декабря 2001 г. № 250-О «По запросу Государственного Собрания – Курултая Республики Башкортостан о толковании ряда положений статей 5, 11, 71, 72, 73, 76, 77 и 78 Конституции Российской Федерации» разъясняет, что республики как субъекты Российской Федерации не имеют статуса суверенного государства, а потому не вправе наделять себя соответствующими свойствами. Сохранение в республиканских конституциях положения о республике как суверенном государстве противоречит Конституции Российской Федерации, даже когда сделана оговорка, что указанный суверенитет выражается в обладании всей полнотой государственной власти вне пределов ведения Российской Федерации и полномочий Российской Федерации по предметам совместного ведения.

При анализе правового статуса субъектов Российской Федерации законодатель вправе руководствоваться тождественными основаниями к формированию структуры отраслевых подсистем законодательства в области образования для каждого из субъектов Российской Федерации. Структурная организация региональной подсистемы образования может быть близкой по форме в каждом из субъектов Российской Федерации, хотя по содержанию и юридическо-техническому оформлению может не

совпадать. На основании сказанного вполне правомерно ставить вопрос о подготовке модельного закона субъекта Российской Федерации в области образования. Модельный закон – проект законодательного акта типового характера, содержащий нормативные рекомендации, а также варианты возможных правовых решений (иногда и пояснения к возможным вариантам, примеры).

Модельные законы как разновидность юридических актов пришли в отечественное законодательство из международной практики. Создание модельных законов широко распространено в США (для штатов). Законодательство СНГ (для государств-участников) также имеет основой модельные законы.

Государственные задачи в области образования не могут быть решены без активного участия регионов. Региональная образовательная политика каждого субъекта Российской Федерации должна быть синхронизирована с государственными задачами в области образования, должна быть сформирована на общих и единых базовых принципах с целью обеспечения единства образовательного пространства на территории России. Неизотропность правового пространства Российской Федерации обусловлена различиями юридических статусов субъектов Российской Федерации. Существует несоответствие фактического объема прав и обязанностей различных субъектов Российской Федерации.

После прекращения действия нескольких десятков внутрифедеральных договоров и признания необходимости утверждения восьми оставшихся договоров федеральным законом сокращена практика нарушения конституционного принципа равенства статуса субъектов Российской Федерации (Евсеев, Ялбулганов, 2005; Ордина, 2008). Анализ действующего законодательства дает возможность очертить статус субъекта Российской Федерации путем определения бюджетной компетенции. В наиболее общем виде бюджетную компетенцию субъекта Российской Федерации можно определить как совокупность прав и обязанностей в качестве государственно-правового образования. Равноправие субъектов Российской Федерации во взаимоотношениях с федеральной властью, провозглашаемое Конституцией Россий-

Объектом правового регулирования в российских законах об образовании становятся не только образовательные отношения, в которые вступают в процессе обучения и воспитания обучающиеся, образовательные учреждения, а также педагоги, но административные и экономические отношения по управлению образованием.



ской Федерации, является концептуальной основой бюджетно-правового статуса субъектов Российской Федерации. Тождественность бюджетно-правового статуса субъектов Российской Федерации понимается как равенство правовых возможностей, закрепляемых за ними, и эквивалентность возможностей их реализации.

После завершения работы над Законом № 273-ФЗ оказалось, что новое правовое пространство необходимо дополнить подзаконными актами, а также соответствующими нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации. Большая часть подзаконных актов и нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации могут быть инкорпорированы в модельный типовой региональный закон Российской Федерации в области образования.

### МОДЕЛЬНЫЙ ТИПОВОЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЗАКОН В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Типовой модельный закон ориентирован на максимально эффективное удовлетворение региональных нужд экономики в кадрах, а также нужд населения региона в образовательных услугах. Необходимо согласовать спрос на рынке труда с предложением на рынке подготовки кадров и оказания образовательных услуг на территории субъекта Российской Федерации. Более подробный анализ проблем можно найти в литературе (Булаев, Бердашкевич, 2005).

В модельном законе должна найти отражение экономическая деятельность муниципалитетов. Финансовая деятельность в области образования на региональном и местном уровнях осуществляется путем мобилизации, распределения и перераспределения фондов денежных средств. При расчете бюджетных ассигнований используют ряд социальных нормативов, таких как наполняемость классов, нормы питания детей и воспитанников, перечень выдаваемой детям-сиротам одежды и обуви, а также иное.

Разработать типовой модельный закон для субъекта Российской Федерации необходимо. Модельный закон призван уточнить распределение нормотворческих полномочий в субъектах Российской Федерации, а также упорядочить региональные и муниципальные финансовые составляющие образовательной деятель-

ности. Особую роль в планировании бюджетных расходов на образование играет содержание подлежащего финансированию образовательного стандарта для различных типов учреждений (нормы, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников и иное).

Реализуя на практике свои полномочия в области образования, субъекты Российской Федерации вправе принимать нормативные правовые акты. Практика показывает, что упомянутые акты не отличаются единообразием по форме, содержанию или методам правового регулирования. Разграничение компетенции в области образования между органами законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации регулируется законодательством субъектов Российской Федерации. Существуют десятки форм разграничения компетенции в области образования между органами законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации (Ермошин, 2000).

Однако даже в первичных начальных понятиях и дефинициях подходы в разных субъектах Российской Федерации не всегда едины. Например, нет акта с однозначной трактовкой, как считать население региона, каков статус мигрантов, на кого возложены функции управления и обучения мигрантов. Вслед за чисто статистическими величинами встают экономические ресурсные показатели региона. Модельный закон должен предлагать возможную реакцию на разные ресурсные, кадровые и экономические модели организации системы образования.

В модельном законе должны быть раскрыты те системные направления раз-

Особую роль в планировании бюджетных расходов на образование играет содержание подлежащего финансированию образовательного стандарта для различных типов учреждений (нормы, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников и иное).

вития образования, которые не получили должного отражения в федеральных законах. Прежде всего можно отметить семейное обучение, сетевое взаимодействие учебных заведений с использованием электронного обучения, корпоративное образование.

Модельный закон должен быть приближен к реальным нуждам населения и региона, поэтому именно в нем надлежит заложить концепцию об образовательном процессе как активном действии и со стороны обучающей, и со стороны обучаемой.

Сетевое взаимодействие учебных заведений должно стать одной из основных забот региональных систем управления образованием. Сетевое взаимодействие позволит правильно и эффективно распределять учебные ресурсы между потребителями образовательных услуг в регионе. Оно может осуществляться посредством открытых уроков, Интернет-трансляций практических достижений ведущих специалистов системы образования, студенческих и педагогических стажировок, а также иными способами. Органы управления образованием должны выявлять и пропагандировать лучшие образцы творческой педагогической работы в подведомственных учебных заведениях.

Важное место в модельном законе должно занять непрерывное образование, цели и задачи которого адаптированы к интересам и потребностям населения данного региона. Непрерывное образование как набор приемов и процедур объединяет в себе основное, дополнительное, самостоятельное и иные формы образования и обучения.

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества<sup>1</sup>. В основе непрерывного образования лежит идея о том, что обучение человека, его общая и профессиональная подготовка являются неотъемлемой составной частью его жизни. Концепция непрерывного образования признает обучение нормальной и необходимой деятельностью человека во все перио-

ды его жизни и подразумевает возможность и необходимость для людей всех возрастов обновлять, дополнять, совершенствовать ранее приобретенные знания и умения, расширять свой кругозор и развивать способности, приобретать новые специальности. Важным аспектом непрерывного образования является систематизация различных образовательных программ, а также стандартизация квалификационной оценки таких программ. Необходимость этого связана как с возможностью получения различных видов знаний в рамках различных программ для социально адаптированной части населения и накопления ими квалификационных оценок, так и с возможностью использования социально неадаптированными гражданами результатов прохождения соответствующих программ для трудоустройства. Аккредитация учебных программ и организаций, занимающихся предоставлением услуг в рамках непрерывного образования, есть весьма важный аспект, который во многом зависит от принципов организации управления системой непрерывного образования и наличия специального аккредитующего органа.

Руководство субъекта Российской Федерации должно быть обременено обязательством поддерживать мероприятия и процедуры предоставления непрерывного образования населению региона, в частности, информационное обеспечение системы непрерывного образования.

Под информационным обеспечением системы непрерывного образования понимают:

- изучение, обобщение и распространение отечественного и зарубежного опыта образовательной деятельности;
- создание из разрозненных элементов передового педагогического опыта единой гибкой инновационной системы образования, адаптированной к типам и формам подготовки учащихся и динамике развития современной профессиональной практики;
- внедрение новых информационных и коммуникационных технологий, изменяющих характер развития, приобретения и распространения знаний, открывающих возможность для обнов-

<sup>1</sup> Такое определение дано в распоряжении Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р (Собрание законодательства РФ от 12 сентября 2005 г. № 37 ст. 3752).

ления содержания обучения и методов преподавания, а также для расширения доступа к образованию;

- создание новых форм учебной среды, таких как дистанционное образование, открытое образование, вплоть до полноценных «виртуальных» высших учебных заведений и систем;
- создание на базе имеющихся средств телекоммуникаций единой телекоммуникационной среды, обеспечивающей информационную поддержку учебного процесса, мониторинга и управления системой непрерывного образования;
- использование возможностей СМИ для пропаганды парадигмы непрерывного образования;
- разработку баз данных системы непрерывного образования России.

К нормативному правовому обеспечению непрерывного образования относятся:

- нормативные правовые акты, направленные на совершенствование экономических и иных механизмов непрерывного образования;
- разработку и совершенствование законодательной и нормативной правовой базы, обеспечивающей функционирование и развитие системы непрерывного образования;
- правовое обеспечение процедур, связанных с управлением качеством непрерывного образования, включая вопросы формирования образовательных стандартов или государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся, лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений и образовательных программ непрерывного образования;
- совершенствование нормативной правовой базы, обеспечивающей наибольшую эффективность международного сотрудничества в условиях построения правового демократического государства (включая вопросы признания документов о соответствующих уровнях образования, мобильности учащихся и иное).

В модельном законе обязательно должно найтись место для правового регулирования подготовки учителей, врачей и инженерно-технических работников для удовлетворения нужд населения и экономики региона.

Концепция непрерывного образования признает обучение нормальной и необходимой деятельностью человека во все периоды его жизни и подразумевает возможность и необходимость для людей всех возрастов обновлять, дополнять, совершенствовать ранее приобретенные знания и умения, расширять свой кругозор и развивать способности, приобретать новые специальности.

Впервые в российском образовании разрабатывается концепция и содержание профессионального стандарта педагога (см. сайт Минобрнауки). Профессиональный стандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования. Профессиональный стандарт педагога предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планирования карьеры; для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования. Перечисленные идеи должны найти юридическое отражение в тексте модельного закона.

Модельный закон должен стимулировать разные формы государственно-частного партнерства на территории региона по отношению к рынку образовательных услуг.

Основной особенностью модельного закона можно считать приближенность его к нуждам населения данной территории, учет всех особенностей труда и отдыха проживающих на данной территории граждан, а также направленности экономики и местной промышленности.

В Минобрнауки РФ разработан проект модельного закона в целях методической поддержки субъектов Российской Федерации в рамках проведения ими работы по приведению региональных законодательных актов в соответствие с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Документ размещен на сайте Минобрнауки. Он содержит базовые положения, которые могут быть использованы и конкретизированы (дополнены, уточнены, изменены, исключены) субъектами Российской Фе-

дерации при подготовке ими проектов региональных законодательных актов с учетом особенностей системы образования конкретного субъекта Российской Федерации. Проект содержит 5 глав и 21 статью, что явно не может считаться достаточным объемом. Однако эту попытку следует приветствовать, дополнить и развить.

### **РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ ВЕДЕНИЯ**

#### *Предметы совместного ведения*

Полномочия органов государственной власти субъекта Российской Федерации по предметам совместного ведения, установленным Конституцией Российской Федерации, упомянутые органы осуществляют самостоятельно за счет средств бюджета субъекта Российской Федерации (за исключением субвенций из федерального бюджета). Осуществление указанных полномочий может в порядке и случаях, установленных федеральными законами, дополнительно финансироваться за счет средств федерального бюджета и федеральных государственных внебюджетных фондов, в том числе в соответствии с федеральными целевыми программами.

К полномочиям Российской Федерации в области образования, переданным для осуществления органам государственной власти субъекту Российской Федерации, относят:

- осуществление контроля качества образования, в том числе качества подготовки обучающихся и выпускников, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами или федеральными государственными требованиями в образовательных учреждениях, расположенных на территории субъекта Российской Федерации, по реализуемым ими образовательным программам;
- лицензирование и государственную аккредитацию образовательных учреждений, расположенных на территории субъекта Российской Федерации, по реализуемым ими образовательным программам;
- надзор и контроль над соблюдением законодательства Российской Федерации в области образования расположенными на территории субъекта Российской Федерации образователь-

ными учреждениями, а также органами местного самоуправления.

Средства на осуществление переданных полномочий предоставляются в виде субвенций из федерального бюджета. Общий объем средств, предусмотренных в виде субвенций бюджетам субъектов Российской Федерации на осуществление переданных полномочий, определяются на основании методики, утвержденной Правительством Российской Федерации, исходя из:

- численности обучающихся в образовательных учреждениях по образовательным программам;
- количества образовательных учреждений;
- полномочий по лицензированию и государственной аккредитации.

Средства на осуществление указанных полномочий носят целевой характер и не могут быть использованы на другие цели.

Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в области образования:

- вправе принимать нормативные правовые акты по вопросам осуществления переданных полномочий, а также устанавливать в случае необходимости целевые прогнозные показатели осуществления переданных полномочий;
- согласовывает назначение на должность руководителей органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющих переданные полномочия;
- в случаях, установленных федеральными законами, готовит и вносит для принятия решения в Правительство Российской Федерации предложения об изъятии соответствующих полномочий у органов государственной власти субъектов Российской Федерации.

#### *Перераспределение полномочий*

Министерство образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, оно обобщает практику применения законодательства

Российской Федерации, анализирует реализацию государственной политики и готовит предложения о его совершенствовании.

Осуществление полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации федеральными органами, а также полномочий органов местного самоуправления органами государственной власти часто используется для повышения эффективности управления (Андриченко и др., 2005). Массив правовых норм, регулирующих соответствующие отношения, составляют федеральные законы. В ряде случаев для понимания и применения положений о систематическом или временном осуществлении замещения полномочий необходимо обращаться к положениям иных нормативных правовых актов.

Сейчас наступает переходный период, связанный с изменением законодательства. В этот период не вступившие в силу полномочия могут быть делегированы иным субъектам. Основания и порядок временного осуществления полномочий сформулированы таким образом, что даже при наличии оснований решение вопроса о том, принимать ли на себя осуществление соответствующих полномочий, отдается на усмотрение тех органов, которые уполномочены принимать решение об этом. Не предусматривается прямая возможность осуществления федеральными органами государственной власти отдельных полномочий органов местного самоуправления, даже если они не реализуются, а органы государственной власти субъектов Российской Федерации при этом бездействуют. Часть 7 ст. 75 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» говорит лишь о том, что это возможно в порядке и случаях, установленных федеральными законами.

В законодательстве установлены ограничения пределов временной передачи полномочий, в частности определены полномочия, которые не могут временно осуществляться органами власти другого уровня.

В краях, областях, в состав которых входят автономные округа, полномочия органов государственной власти субъекта Российской Федерации осуществляют органы государственной власти края,

области на всей территории края, области, включая территорию автономного округа, если иное не установлено федеральным законом. Соответствующим образом может быть модернизирован модельный закон.

Каждое из образовательных учреждений, созданное соответствующим органом публичной власти, обладает определенными полномочиями. Цель деятельности учреждения производна от функций учредителя. Функциональная зависимость вузов обусловлена целями самого государства в лице публичного собственника. Между тем такая постановка вопроса не всегда отражает фактическую практику отношений. Цель функционирования высшей школы – обеспечение удовлетворения потребностей граждан в высшем образовании. Если учредителем высшего учебного заведения является орган государственной власти, то цели деятельности вуза являются продолжением его компетенции. Однако учредителями частных вузов являются физические и юридические лица, которые преследуют иные цели, хотя и выполняют общественно значимые функции (Кирилловых, 2008).

#### **Полномочия субъекта Российской Федерации**

К полномочиям органов государственной власти субъекта Российской Федерации в области образования относят:

- принятие законов и иных нормативных правовых актов субъекта Российской Федерации в области образования;
- установление порядка создания, реорганизации, ликвидации и финансирования образовательных учреждений субъекта Российской Федерации;
- разработку и реализацию региональных программ развития образования с учетом национальных и региональных социально-экономических, экологических, культурных, демографических и других особенностей;
- участие в разработке на основе федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований примерных основных образовательных программ с учетом их уровня и направленности (в части учета региональных, национальных и этнокультурных особенностей);
- формирование органов исполнительной власти субъекта Российской Фе-

дерации, осуществляющих установленные полномочия;

- обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, а также дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях посредством выделения субвенций местным бюджетам в размере, необходимом для реализации основных общеобразовательных программ в части финансирования расходов на оплату труда работников общеобразовательных учреждений, расходов на учебники и учебные пособия, технические средства обучения, расходные материалы и хозяйственные нужды (за исключением расходов на содержание зданий и коммунальных расходов, осуществляемых из местных бюджетов) в соответствии с нормативами, установленными законами субъекта Российской Федерации;

- организацию предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа, оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (за исключением образования, получаемого в федеральных образовательных учреждениях, перечень которых утверждается Правительством Российской Федерации), в соответствии с нормативами, установленными законами субъекта Российской Федерации;

- организацию предоставления дополнительного образования детям в учреждениях регионального значения;

- организацию предоставления начального, среднего и дополнительного профессионального образования

(за исключением образования, получаемого в федеральных образовательных учреждениях, перечень которых утверждается Правительством Российской Федерации);

- создание, реорганизацию и ликвидацию образовательных учреждений субъекта Российской Федерации (за исключением создания высших учебных заведений);

- обеспечение и проведение государственной (итоговой) аттестации обучающихся, освоивших образовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, в том числе в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ), включая проверку экзаменационных работ участников ЕГЭ в установленном порядке, формирование и ведение баз данных субъектов Российской Федерации об участниках ЕГЭ и о результатах ЕГЭ;

- формирование бюджета субъекта Российской Федерации в части расходов на образование;

- установление нормативов финансирования образования субъекта Российской Федерации;

- установление для образовательных учреждений, находящихся в ведении субъекта Российской Федерации, дополнительных к федеральным требований к образовательным учреждениям в части строительных норм и правил, санитарных норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников, оснащённости учебного процесса и оборудования учебных помещений;

- информационное обеспечение в пределах своей компетенции образовательных учреждений, организацию обеспечения учебниками в соответствии с федеральными перечнями учебников, рекомендованных или допущенных к использованию в образовательном процессе образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию и реализующих образовательные программы общего образования, и учебными пособиями, допущенными к использованию в образовательном процессе в таких образовательных учреждениях;

- организацию подготовки, переподготовки, повышения квалификации и проведение аттестации педагогических работников образовательных учреждений субъекта Российской Феде-

рации и муниципальных образовательных учреждений;

- издание нормативных документов в пределах своей компетенции.

Органы государственной власти субъектов Российской Федерации имеют право дополнительного финансирования мероприятий по организации питания в муниципальных образовательных учреждениях.

Законы субъекта Российской Федерации, предусматривающие наделение органов местного самоуправления государственными полномочиями Российской Федерации, переданными для осуществления органам государственной власти субъекта Российской Федерации, также должны содержать положения, определяющие распределение правомочий от высшего должностного лица субъекта Российской Федерации до прав и обязанностей органов местного самоуправления.

В российской правовой системе нормы административного права образуют часть законодательства, отражающую требования общества к учебному заведению, чтобы педагогическая деятельность в нем осуществлялась на должном профессиональном уровне и в соответствующих формах. Также немало образовательных отношений, выходящих за пределы административного права, – конституционных, трудовых, гражданских, финансовых (Бельский, Зайцева, 2009).

#### **Полномочия органов местного самоуправления**

К полномочиям органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов по решению вопросов местного значения в области образования относят:

- организацию предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам, за исключением полномочий по финансовому обеспечению образовательного процесса, отнесенных к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации;

- организацию предоставления дополнительного образования детям (за исключением предоставления дополнительного образования детям в учрежде-

**В российской правовой системе нормы административного права образуют часть законодательства, отражающую требования общества к учебному заведению, чтобы педагогическая деятельность в нем осуществлялась на должном профессиональном уровне и в соответствующих формах.**

ниях регионального значения) и общедоступного бесплатного дошкольного образования;

- создание, реорганизацию и ликвидацию муниципальных образовательных учреждений;

- обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных учреждений, обустройство прилегающих к ним территорий;

- учет детей, подлежащих обязательному обучению в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

В субъектах Российской Федерации – городах федерального значения Москве и Санкт-Петербурге – полномочия органов местного самоуправления внутригородских муниципальных образований устанавливаются законами субъектов Российской Федерации – городов федерального значения Москвы и Санкт-Петербурга.

Органы местного самоуправления городских округов имеют право создания, реорганизации и ликвидации муниципальных высших учебных заведений. К вопросам местного значения муниципального района относятся:

- организация предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам, за исключением полномочий по финансовому обеспечению образовательного процесса, отнесенных к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации;

- организация предоставления дополнительного образования детям (за исключением предоставления дополнительного образования детям в учреждениях регионального значения) и общедоступного бесплатного дошкольного образования на территории муниципаль-

ного района, а также организация отдыха детей в каникулярное время.

Органы местного самоуправления городского округа имеют право на создание муниципальных образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Органы местного самоуправления располагают достаточно обширным объемом полномочий в организации деятельности образовательных учреждений на территории муниципального образования (при этом речь идет в основном о школьных и дошкольных учреждениях) (Эфрикян, 2008). В их число входят планирование, организация, регулирование и контроль деятельности местных (муниципальных) органов управления образованием, образовательных учреждений в целях осуществления государственной политики в области образования, которая основана 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; общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников; светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений. Органы местного самоуправления организуют и реализуют образовательные программы в образовательных учреждениях (Габричидзе, 2003).

Дошкольное образование предоставляется в дошкольных образовательных учреждениях. Однако допускается его предоставление и в общеобразовательных учреждениях, при наличии у них соответствующих лицензий (Мадьярова, 2008). Следует обратить также внимание,

что субъекты Российской Федерации обязаны финансировать муниципальные образовательные учреждения лишь в рамках реализации основных общеобразовательных программ. Финансируются расходы только на воспитание и обучение, но не расходы на содержание детей и только в тех объемах, которые предписаны федеральными стандартами и федеральными требованиями. Реализация дополнительных образовательных программ не подлежит финансированию за счет субвенций из региональных бюджетов (Там же).

То же самое относится и к полномочиям органов местного самоуправления, поскольку к вопросам местного значения отнесена организация предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам. Закон, как указывалось выше, разделяет понятия «образование» и «содержание детей», а также различает основные и дополнительные общеобразовательные программы. Из этого следует, что полномочия органов местного самоуправления по организации предоставления образования (общего, дошкольного или дополнительного) подразумевают обязанности обеспечивать воспитание и обучение, включая финансирование расходов на это (с учетом сказанного выше об отнесении ряда расходов к обязательствам субъектов Российской Федерации). При этом речь идет лишь об услугах, предоставляемых в рамках реализации основных образовательных программ. К расходным обязательствам муниципальных образований не относится финансовое обеспечение предоставления дополнительных образовательных услуг. Таковые оказываются за счет внебюджетных источников, включая плату, взимаемую с родителей по договору об оказании дополнительных образовательных услуг.

Школьное образование остается одним из важнейших ориентиров государственной политики (Козырин, 2009). Вопросам развития школьного образования особое внимание уделяет не только государство, но и практически все социально-политические силы общества. Объясняется это тем значением, которое школа и образование имеют для



духовного и социально-экономического развития общества, укрепления российской государственности.

### ВЫВОДЫ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Образование – это отрасль российской экономики, имущественный комплекс, нуждающийся, с одной стороны, в регламентации возникающих гражданских, трудовых и иных отношений, а с другой – в достойном и бесперебойном обеспечении, включая финансирование, без которого невозможно предоставление качественных образовательных услуг. Современное образовательное право формируется как комплексная отрасль российского законодательства, объединяющая нормы различной правовой принадлежности – гражданского, семейного, трудового, административного и других отраслей права (Козырин, 2008). Поэтому система образования и образовательная деятельность с региональных позиций должны быть представляемы как составная часть экономического развития данного региона, данной территории, данного района. Каждый регион должен иметь в своей программе социально-экономического развития конкретные показатели и набор мероприятий по разделу, посвященному воспитанию и обучению населения.

Для регионального законодательства формирование системы образования, равно как и организация образовательной деятельности, не является самоцелью. Российская Федерация выступает гарантом конституционных прав граждан на образование. Каждый регион в соответствии с делегированными ему полномочиями и ресурсами обеспечивает исполнение предписанного объема образовательных услуг на своей территории. Субъекты Российской Федерации и органы местного самоуправления выступают перед Российской Федерацией как заказчики и организаторы образовательной деятельности на своей территории. При этом, формируя свою часть государственного заказа на образование, субъекты Российской Федерации и органы местного самоуправления должны учитывать спрос на рынке труда и востребованность квалифицированных специалистов.

Федеральное законодательство об образовании вполне адекватно регламен-

тирует равенство правоотношений всех субъектов деятельности в области образования и науки, в том числе сельских и малокомплектных школ. Федеральное законодательство в области бюджетного и налогового регулирования, а также в области распределения экономических и иных полномочий между уровнями государственной и муниципальной власти предоставляет достаточные возможности субъектам Российской Федерации и муниципальным образованиям в оказании поддержки подведомственным образовательным учреждениям. Наличествуют определенные несогласованности в реализации единой государственной образовательной политики, обусловленные положением региона, дотационным или недотационным характером финансово-экономической ситуации.

Необходимо разработать подходы к регламентации и формализации предоставления образовательных услуг. При этом следует фрагментировать образовательный процесс в соответствии с образовательными циклами, определив требования для каждого цикла (фрагмента). Российские учебные заведения, а также уполномоченные органы власти и организации должны активизировать деятельность в части расширения использования телекоммуникационных образовательных технологий, в том числе и для национальных нужд, включая отдаленные учебные филиалы, сельские малокомплектные школы и т.п.

Вторая задача, сопряженная с удовлетворением спроса на рынке труда, может быть обозначена как удовлетворение прав граждан на образование. Права потребителей образовательных услуг для разных уровней образования различны и в разной степени обеспечены государственной гарантией и поддержкой. Эти права не универсальны, а осуществляются внутри отдельных социально-экономических категорий гражданского общества и не должны быть сопоставляемыми с правами иных категорий

Федеральное законодательство об образовании вполне адекватно регламентирует равенство правоотношений всех субъектов деятельности в области образования и науки, в том числе сельских и малокомплектных школ.

граждан. Например, сложно рассматривать жителя села и городского жителя как равноправных участников образовательного процесса. Поэтому для сельских жителей должны быть созданы дополнительные условия и преференции, уравнивающие доступ детей и подростков к обучению. В указанных населенных пунктах проживает 32 % сельского населения. Такова в целом картина распределения сельского населения на территории Российской Федерации, для которого необходимо организовать социальное обслуживание и обучение детей и подростков.

Не вызывает сомнений необходимость закрытия школ, в которых учится один-два человека на каждой из ступеней обучения. Однако применение подобных мер в масштабах страны приведет к массовому вымиранию деревень, еще большему разрыву социальных связей и обеднению культурного уровня народов. Между тем существуют альтернативные способы решения проблем сельского образования: введение института земского учителя широкого профиля, модели «выездной учитель», создание социокультурных комплексов (включающих, помимо прочего, библиотеку, школу, детский сад, оснащенный компьютером, по возможности подключенным к Интернету). Эти и другие комплексные и продуманные действия могут дать сельским жителям подлинный доступ к образованию и способствовать, с одной стороны, национальной интеграции, а с другой – сохранению самобытных черт народов России.

Повышению качества законодательства об образовании способствует стремление законодательных органов субъектов Российской Федерации по возможности полно учесть в нормотворческой практике региональные особенности. Ориентация законодателей на учет региональных особенностей позволяет в определенной мере восполнить пробелы федерального законодательства,

а порой приводит и к созданию оригинальных правовых норм. Так, в ряде регионов страны функционирует значительное количество сельских малокомплектных школ, пути развития которых оцениваются в обществе неоднозначно. Сторонники радикальных реформ считают, что многие из этих школ постепенно закроются естественным путем. Традиционалисты настаивают на сохранении сельской школы как культурного очага на селе, средства обучения, воспитания детей в духе национальных, самобытных традиций. Естественным поэтому является интерес законодателей к проблемам организации работы сельских школ.

Социально-экономическое и организационно-методическое обеспечение сельских малокомплектных школ может быть решено в полной мере только вследствие достижения всеми регионами России равно высокого уровня развития, а также роста материального благосостояния жителей и появления полноценного рынка труда во всех отдаленных районах страны.

К числу первоочередных мер по улучшению функционирования сельских малокомплектных школ можно отнести:

- развитие и распространение дистанционных методов образовательной деятельности;
- совершенствование профессиональной подготовки и улучшение условий жизни работников образования, проживающих в сельской местности;
- мобилизацию транспортных и иных муниципальных и государственных ресурсов для обеспечения доставки учеников из отдаленных районов, для организации их питания, учебы и отдыха.

Необходимо форсировать разработку учебников для малокомплектных школ, включая их электронные версии.

Необходимо организовать специальные олимпиады для сельских школьников с тем, чтобы образование в полной мере играло роль «социального лифта» для малообеспеченной части населения отдаленных регионов страны.

Все указанные положения могут найти свое выражение в нормах законов субъектов Российской Федерации.

В определенном смысле можно считать устаревшим тезис о том, что образование в не центральных регионах или в сельской местности должно играть роль

«социального лифта». Для талантливых детей и подростков существует система олимпиад, подготовительных отделений интернатного типа при крупных вузах и иные. Однако основную массу сельского населения система образования должна направленно готовить для успешной реализации своих способностей и возможностей по месту проживания. Система образования не должна играть роль «интеллектуальной драги», способствующей миграции сельского населения в города. Такая миграция мало помогает городам и разрушительна для сельских населенных пунктов.

Все формы обучения следует рассматривать как осуществляемые на договорной основе. Получившие образование за бюджетные средства студенты должны быть в явном виде обременены обязательством потрудиться в соответствии с полученной специальностью в качестве врачей, учителей и т.п. Этого требует не только простая справедливость – таково условие государственного заказа. Нормативные цифры приема по перечню специальностей отвечает потребностям общества в соответствующих услугах. Вопросы территориального распределения выпускников вузов и ссузов должны особо беспокоить регионы. Формы ответственности сторон по договору на образование обязательно должны быть указаны в договоре; тогда будут обеспечены защита прав потребителя образовательных услуг и исполнение государственного заказа.

Каждый регион имеет свои географические, климатические, этнические, экономические и демографические особенности. Именно с учетом указанных и иных региональных особенностей региона должны быть сформированы требования к законодательству в области образования для субъектов Российской Федерации и для органов местного самоуправления.

Российское законодательство об образовании адресовано в том числе чиновникам, директорам школ, ректорам вузов, бухгалтерам. Региональное законодательство должно быть дополнено нормами, учитывающими социально-экономическую специфику данной территории. Важно, чтобы региональное законодательство в области образования было увязано с программой экономи-

ческого развития данной территории. Регионы, на территории которых созданы федеральные университеты, должны принимать активное участие в формировании набора специальностей обучения, в распределении выпускников в соответствии с трудовыми запросами предприятий и организаций, расположенных на подведомственной территории.

Государство и органы самоуправления объективно не всегда могут прогнозировать последствия своих законодательных усилий (Нургалеев, Чинчикова, 2006). Естественно, речь идет о нормативно-правовых актах разной юридической силы: законах и подзаконных актах. Если социально-правовые последствия первых носят долговременный характер и в большей степени напоминают правовую стратегию, то вторые – и по времени, и по результатам – относятся к сегодняшнему моменту, носят тактический характер. И здесь законодателю весьма важно соблюдать соответствие (с точки зрения принципов, целей, задач) траекторий развития правовой тактики и правовой стратегии. Презумпция верховенства правовой стратегии над правовой тактикой важна так же, как презумпция верховенства закона в жизни правового государства. Принимая тот или иной правовой акт, законодательный орган не может в точности предугадать возможные правовые последствия его действия (бездействия). Слишком многолика социальная жизнь людей, разнообразны формы народного правосознания, само сознание; менталитет законодателя во многом носит субъективный характер, несет в себе не только объективные закономерности юридической социализации, но и личные аспекты его бытия.

Необходимо отметить важность мониторинга и прогноза при организации и поддержке образовательной деятельности. Следует отметить, что Федеральной программой развития образования среди направлений развития правового

Сложно рассматривать жителя села и городского жителя как равноправных участников образовательного процесса. Поэтому для сельских жителей должны быть созданы дополнительные условия и преференции, уравнивающие доступ детей и подростков к обучению.

Получившие образование за бюджетные средства студенты должны быть в явном виде обременены обязательством потрудиться в соответствии с полученной специальностью в качестве врачей, учителей и т.п.

регулирования деятельности образовательных учреждений высшего профессионального образования не предусматривается такое важное направление, как мониторинг. Выявление пробелов и недостатков в правовом регулировании деятельности образовательных учреждений, оценка полноценности, достаточности и качества правового регулирования деятельности образовательных учреждений в целом и отдельных ее аспектов являются необходимым и чрезвычайно важным направлением совершенствования нормативного правового обеспечения (Иванова, Анюшин, 2008). Не имея информации о состоянии нормативного правового обеспечения деятельности образовательных учреждений, невозможно эффективно и целенаправленно изменять и дополнять правовое регулирование в области образования и оперативно реагировать на возникающие проблемы. Для решения этой задачи следует усилить текущий и предварительный государственный и общественный контроль деятельности образовательных учреждений.

При недостатке нормативной правовой базы возможно использование обычаев делового оборота или аналогии права. Модельный закон являет собой пример использования аналогии закона и права. Вопрос об использовании аналогии права и аналогии закона в различных формах реализации права находится в тесной связи с проблемой определения круга субъектов, имеющих право использовать данный институт. Ведь на сегодняшний день как в российском законодательстве, так и в доктрине права имеется неопределенность даже по вопросу о возможности либо невозможности использования института аналогии закона или аналогии права в процессе правоприменительной деятельности (Фидаров, 2007). Несмотря на правовую и доктринальную неопределенность применения юридической аналогии несудебными органами, правоприменительная практика в России широко

использует данные институты при наличии пробелов, хотя данные факты не всегда отражаются в правоприменительных актах.

Аналогия представляет собой вполне естественный юридический инструмент права, обеспечивающий его функционирование как динамической и самонастраивающейся системы. Представляется, что только наделение всех правоприменительных органов правомочием использовать аналогию закона и аналогию права в своей деятельности сделает возможным полноценное выполнение правом своих задач и функций, а также обеспечит защиту и реализацию физическими и юридическими лицами своих прав. Необходимо координировать и поддерживать усилия субъектов Российской Федерации по отношению к формированию регионального раздела законодательства в области образования.

Необходимо оказывать субсидиарную поддержку образовательным учреждениям, участвующим в экспорте образовательных услуг, обеспечивая им кадровую и материально-техническую поддержку. Значительную долю экспорта образовательных услуг могла бы реализовывать российская система образования, если бы уделяла больше внимания непрерывному образованию, дополнительному образованию взрослых и иным инновационным для России формам образовательной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андриченко Л.В. и др. Законодательное регулирование временного осуществления полномочий органов публичной власти другого уровня: основания и пределы / Л.В. Андриченко, А.Н. Домрин, В.А. Сивицкий, А.Н. Чертков // Журнал российского права. 2005. № 3. С. 100–126.
2. Бельский К.С., Зайцева Л.А. Педагогический процесс в системе образовательных правоотношений // Юридическое образование и наука. 2009. № 2. С. 25–31.
3. Булаев Н.И., Бердашкевич А.П. О развитии законодательства в области образования. М.: Издание Государственной Думы, 2005.
4. Габричидзе Б.Н. Административное право. М.: Проспект, 2003.
5. Евсеев П.И., Ялбулганов А.А. Проблемы правового регулирования полномо-

- чий субъектов РФ в сфере бюджетных отношений // Журнал российского права. 2005. № 2. С. 44–55.
6. Ермошин Г.Т. Как формируется законодательство субъектов Российской Федерации в сфере образования // Журнал российского права. 2000. № 8. С. 50–58.
7. Иванова С.А., Анюшин С.В. Некоторые проблемы нормативно-правового обеспечения деятельности высших учебных заведений // Юридический мир. 2008. № 11. С. 48–52.
8. Кирилловых А.А. Административно-правовое регулирование управления в высшем образовательном учреждении // Административное и муниципальное право. 2008. № 12. С. 20–28.
9. Козырин А.Н. Современные проблемы систематизации образовательного законодательства // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2008 (декабрь). Т. 3. Вып. 2. С. 5–30.
10. Козырин А.Н. Школа и современные проблемы систематизации образовательного законодательства // Реформы и право. 2009. № 1. С. 27–41.
11. Мадьярова А.В. Полномочия органов местного самоуправления в сфере образования (Подготовлен для системы КонсультантПлюс, 2008).
12. Нургалеев Ш.Х., Чинчикова Г.Б. Правовая тактика и правовая стратегия: вопросы теории соотношения и практики // Юридическое образование и наука. М.: Юрист, 2006. № 2. С. 34–36; № 3. С. 23–26.
13. Ордина О.Н. Внутрифедеральный договор как источник административного законодательства // Проблемы российского законодательства: история и современность: Мат-лы V Межрегиональной научно-практической конференции Тольятти, 21–22 февраля 2008 г. Самара: Изд-во Самар. гуманит. акад., 2008. С. 104–108.
14. Потапенко В.С. Образовательная деятельность и образовательные услуги: соотношение понятий // Журнал российского права. 2009. № 3. С. 139–150.
15. Фидаров В.В. О допустимости использования института аналогии закона и аналогии права в различных формах реализации права // Юридическое образование и наука. 2007. № 3. С. 42–44.
16. Эфрикян Р.А. Виды и содержание полномочий органов местного самоуправления по организации деятельности школьных и дошкольных образовательных учреждений // Общество и право. 2008. № 3. С. 96–99.

# Стандарт дошкольного образования Финляндии

## ЧИТАТЕЛЮ

Данный документ является переводом на английский язык «Руководства по реализации государственной программы «Образование и уход за детьми раннего возраста»» (далее в тексте: ОУРВ, английская аббревиатура: ЕСЕС – Early Childhood Education and Care) в Финляндии. Оригинал на финском языке был опубликован в сентябре 2003 г.

ОУРВ в Финляндии ставит перед собой две основные цели. Одной из них является удовлетворение ежедневных потребностей детей раннего дошкольного возраста, другая заключается в предоставлении образования в раннем детстве. Публикуемое «Руководство» призвано обеспечить равные условия предоставления ОУРВ на территории всей страны, определять направления развития содержания деятельности, а также способствовать повышению качества данного вида деятельности путем введения единых принципов ее организации.

ОУРВ является как социально, так и культурно зависимым процессом. Понятия, относящиеся к ОУРВ, помимо прочего, связаны с языком и различными смысловыми значениями, присущими этим понятиям в данном конкретном языке. В разных странах, говорящих на разных языках, могут наблюдаться существенные различия в понятиях,

относящихся к системе, услугам и содержанию ОУРВ. Даже сам термин «образование детей раннего возраста» невозможно унифицировать.

Для более полного раскрытия контекста и основных идей «Руководства по реализации государственной программы ОУРВ» в Финляндии следует кратко остановиться на некоторых ключевых понятиях.

## Образование и уход в раннем возрасте (ОУРВ)

Общепринятый английский термин для целеориентированного образования детей младшего возраста звучит как «образование в раннем детстве». Его эквивалентом в финском языке является «kasvatus». Традиционно этот термин использовался в более узком (по сравнению с английским термином) смысле, исключая педагогическую перспективу. Именно поэтому английский перевод термина выглядит как «образование и уход в раннем детстве», что включает в себя три составляющие: уход, образование и обучение.

Термин «образование и уход в раннем возрасте» был использован в «Тематическом обзоре по проблемам образования и ухода за детьми раннего возраста ОЭСР» (Организации экономического сотрудничества и развития). В нем отражен характер финской системы дошкольного образования, включающей

как организацию предлагаемого семьям ежедневного ухода за детьми, так и перспективу целеориентированного образования. Кроме того, в нем описан применяемый финской дошкольной педагогикой метод объединения присмотра и ухода за детьми, образования и обучения в единый процесс, реализуемый в процессе ежедневной деятельности. В зависимости от возраста ребенка доля и степень важности каждого из элементов: ухода, образования либо обучения – варьируются, акценты могут смещаться в каждой конкретной ситуации.

### Руководство по реализации государственной программы ОУРВ в Финляндии

В отношении ОУРВ в оригинальном документе на финском языке применяется термин «основной учебный план». Финский эквивалент термина «curriculum» не используется преднамеренно для того, чтобы подчеркнуть целостный характер ОУРВ, включающего и уход, и образование, и обучение.

Тем не менее в английской версии документа для ясности применяется понятие «curriculum». В международной практике в отношении документов, определяющих содержание образования, присмотра и ухода в раннем детстве, принято использовать термин «curricula» (учебные планы).

### Среда для реализации ОУРВ

Под средой для реализации ОУРВ понимается совокупность физических, психологических и социальных элементов. Сюда входят строения, все примыкающие или находящиеся в непосредственной близости объекты, психологические и социальные факторы, функционально связанные с той или иной ситуацией, а также различные материалы и оборудование.

Аналогичным и более привычным термином является «обучающая среда». Использование термина «среда для реализации ОУРВ» продиктовано необходимостью подчеркнуть наличие определенных специфических характеристик среды, а именно ситуаций, связанных не только с обучением, но и с уходом, игрой, а также с природой и окружающей средой в целом. Кроме того, подчеркнута важность различных интерактивных взаимосвязей.

### Партнерство в рамках ОУРВ

В финской системе образования и ухода за детьми раннего возраста сотрудничество между персоналом и родителями имеет глубокие корни. «Руководство по реализации государственной программы ОУРВ» стремится утвердить новый, более глубокий подход, определяемый как партнерство в рамках ОУРВ и предполагающий участие, – шаг вперед по сравнению с сотрудничеством. Педагоги (воспитатели) играют ключевую роль в разделяемом с родителями ежедневном процессе обучения и ухода за малолетними детьми. Из этого следует, что характер отношений между родителями и педагогами (воспитателями) является важным условием благополучия (хорошего самочувствия) ребенка. Путь от сотрудничества к партнерству в рамках ОУРВ требует взаимного, непрерывного и настойчивого участия во всех делах, касающихся ребенка. Возможность быть услышанным и проявление взаимного уважения – вот то, что необходимо для достижения взаимопонимания.

### Воспитатель

Термин «воспитатель» относится к персоналу ОУРВ, ответственному за уход, образование и обучение во всех возможных проявлениях. В Финляндии к работе в дневных центрах по уходу за детьми привлечены профессиональные кадры различной специализации и с различным уровнем образования. По крайней мере треть занятого персонала должна иметь степень третичной ступени образования (уровень бакалавра или магистра в образовании, либо бакалавра в социальных науках) оставшийся персонал должен иметь по крайней мере законченное среднее образование. В разных муниципалитетах существуют различные требования к уровню образования воспитателей. К примеру, согласно нормам 1995 г. воспитатели детских садов получали университетское образование (степень бакалавра гуманитарных наук: Bachelor of Arts). Подробности на сайте: <http://www.stakes.fi/varttua>

Хельсинки, 26 августа 2004 г.

*Анна-Леена Валимаки*  
менеджер по развитию  
*Пайви Линдберг*  
старший специалист  
по планированию

## ПРЕДИСЛОВИЕ

«Руководство по реализации государственной программы ОУРВ» определяет национальную политику в вопросах организации образования и ухода за детьми раннего возраста в Финляндии. В связи с тем, что документ подобного типа подготовлен впервые, будет организована расширенная дискуссия по его содержанию и применению.

Решением Правительства по вопросу определения общенациональной политики в области ОУРВ подготовка проекта «Руководства по реализации государственной программы ОУРВ» была возложена на STAKES (National Research and Development Centre for Welfare and Health – Национальный центр исследования и развития в области социального обеспечения и здравоохранения)<sup>1</sup>. В STAKES по распоряжению генерального директора была создана руководящая группа, ответственная за подготовку и содержание «Руководства по реализации государственной программы ОУРВ». Кроме того, в процессе подготовки содержательной части и различных аспектов программы участвовали рабочий комитет, команда экспертов по дошкольному образованию и уходу STAKES, а также независимые эксперты.

Рабочим комитетом были подготовлены материалы для рассмотрения руководящей группой. Всего было проведено 18 заседаний руководящей группы.

Для участия в работе руководящей группы и рабочего комитета на различных стадиях привлекались эксперты по дошкольному образованию и уходу.

Все критические замечания, поправки и комментарии экспертов, высказанные ими в ходе работы, учтены в окончательном варианте проекта руководства, несмотря на сжатые сроки.

За подготовкой проекта руководства можно было следить на сайте VARTTUA. Здесь же представлены статьи и комментарии экспертов, а также другая дополнительная информация по этому вопросу. На сайте была предусмотрена возможность обмена мнениями и комментирования. Все мнения и комментарии доводились до сведения руководящей группы и рабочего комитета.

В нашем быстро меняющемся мире условием создания полноценной и действенной системы образования и ухода в раннем детстве является широкое участие в этом процессе различных исследовательских и педагогических коллективов, заинтересованных организаций, представителей муниципальной власти, педагогов и родителей. Целью является создание, оценка и развитие государственной программы ОУРВ, а на ее основе – местных учебных планов.

Мы благодарим всех тех, кто внес свой вклад в разработку проекта «Руководства по реализации государственной программы «Образование и уход за детьми раннего возраста»» лично, через своих представителей либо посредством веб-сайта.

Хельсинки, 30 сентября 2003 г.

*Матти Хейккила*

заместитель генерального директора

*Анна-Леена Валимаки*

менеджер по развитию

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Читателю

Предисловие

### 1. РУКОВОДСТВО ПО РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАНИЯ И УХОДА ЗА ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1.1. Цель «Руководства по реализации государственной программы ОУРВ»

1.2. Официальные документы, регулирующие образование и уход в раннем возрасте

### 2. ОБРАЗОВАНИЕ И УХОД В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Понятие об ОУРВ

2.2. Ценности системы ОУРВ

2.3. Образовательные цели

### 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ОУРВ

3.1. Обеспечение комфортного состояния ребенка (его благополучия) как цель

3.2. Уход, образование и обучение как составляющие целостного процесса

3.3. Роль воспитателей в ОУРВ

3.4. Среда для реализации ОУРВ

3.5. Учеба должна доставлять радость

3.6. Роль языка в процессе ОУРВ

3.7. Различные виды деятельности

ребенка

<sup>1</sup> Публикации Министерства социальных дел и здравоохранения 2002:9.



Игровая деятельность  
Физическая активность  
Творческая деятельность и самовыражение  
Исследовательская деятельность

#### 3.8. Предметная ориентация обучения

Ознакомление с математикой  
Ознакомление с естественными науками  
Ознакомление с историко-социальной предметной областью  
Ознакомление с эстетикой  
Ознакомление с этикой  
Ознакомление с основами религиозно-философских знаний  
Преимственность содержания различных ориентационных блоков программы ОУРВ и Базового учебного плана дошкольной ступени образования Финляндии

#### 4. УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОУРВ

- 4.1. Партнерство в рамках ОУРВ
- 4.2. Вовлечение родителей в планирование и оценку деятельности образовательного учреждения
- 4.3. Индивидуальный план ОУРВ и его оценивание

#### 5. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА В РАМКАХ ОУРВ

### 1. РУКОВОДСТВО ПО РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ «ОБРАЗОВАНИЕ И УХОД ЗА ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА»

#### 1.1. Цель «Руководства по реализации государственной программы ОУРВ»

«Руководство по реализации государственной программы ОУРВ» представляет собой инструмент государственного регулирования в области образования и ухода за детьми в раннем возрасте. Оно основано на «Резолюции Правительства Финляндии, определяющей общенациональную политику в области образования и ухода в раннем детстве» от 28 февраля 2002 г. В ней содержатся основные принципы и приоритеты развития государственной системы образования и ухода за детьми раннего возраста в Финляндии.

«Руководство по реализации государственной программы ОУРВ» призвано обеспечить равные условия предоставления ОУРВ на территории всей стра-

- 5.1. Поддержка детей с особыми потребностями и оценка потребностей
- 5.2. Принципы и меры оказания поддержки в рамках ОУРВ
- 5.3. Индивидуальный подход, практикуемый в рамках ОУРВ
- 5.4. Организация поддержки в рамках ОУРВ

#### 6. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОУРВ

- 6.1. Сетевое сотрудничество
- 6.2. ОУРВ и дети, имеющие различные культурные традиции и язык
- 6.3. Обучение языку методом погружения, ОУРВ на иностранном языке и занятия в рамках ОУРВ, основанные на альтернативной педагогике  
*Обучение языку методом погружения*  
*Реализация ОУРВ на иностранном языке*  
*Использование альтернативной педагогики или подходов в рамках ОУРВ*
- 6.4. Ребенок в больнице

#### 7. МЕСТНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН ОУРВ

- 7.1. Разработка местного учебного плана ОУРВ
- 7.2. Содержание местного учебного плана ОУРВ
- 7.3. Местный учебный план ОУРВ как часть мер по повышению качества ОУРВ

ны, определить направления развития содержания деятельности и способствовать повышению качества данного вида деятельности путем введения единых принципов ее организации.

Цели составления данного документа включают также повышение профессиональной компетентности персонала, занятого в образовании и уходе за детьми в раннем детстве, участия родителей, а также усиление межпрофессиональной кооперации между различными службами поддержки детей и родителей на этапе, предшествующем первой ступени обязательного образования. Вместе с основными учебными программами дошкольного и базового образования «Руководство по реализации государственной программы ОУРВ» формирует государственную систему обеспечения благополучия детей, их развития и обучения.

Муниципалитеты имеют возможность организовывать предоставление услуг по образованию и уходу в раннем возрасте

таким образом, чтобы в наиболее полной и оптимальной форме удовлетворить потребности семей. В связи со значительными различиями между муниципалитетами важно, чтобы каждый из них мог разрабатывать свою собственную специфическую стратегию, учитываемую при составлении местных учебных планов ОУРВ.

Общие принципы программы ОУРВ касаются всех форм государственной системы образования и ухода в раннем детстве. Муниципалитеты должны использовать их при оценке степени соответствия местных систем ОУРВ общенациональным стандартам и уточнять по ним содержание и виды деятельности в своих собственных учебных планах.

Образование тесно связано с культурой и изменениями, происходящими в обществе, что должно приниматься во внимание при оценке результатов реализации ОУРВ, а также в процессе постановки задач и их решения. Для полного понимания целей «Руководства по реализации государственной программы ОУРВ» необходимо рассматривать его в качестве базовой структуры, обсуждение и уточнение которой будет продолжаться и в дальнейшем для выработки совместных решений по различным практикам и принципам их применения в муниципалитетах и отдельных образовательных учреждениях.

### 1.2. Официальные документы, регулирующие образование и уход в раннем возрасте

Существуют как государственные, так и местные официальные документы, регламентирующие ОУРВ.

Общенациональные регламентирующие документы:

- **Закон о присмотре и уходе и дошкольном образовании** регулирует реализацию ОУРВ, в том числе дошкольного образования.
- **Определение национальной политики в области ОУРВ** содержит базовые принципы и приоритеты развития общественно регулируемой системы образования и ухода в раннем детстве.
- **«Руководство по реализации государственной программы ОУРВ»** определяет государственные требования к содержанию и качеству ОУРВ, а также критерии разработки местных учебных планов ОУРВ.

- **Базовый учебный план дошкольного образования в Финляндии** определяет государственные требования к содержанию и качеству дошкольного образования, а также критерии разработки местных учебных планов дошкольного образования.

Местные регулирующие документы:

- **Определение местной политики и стратегии ОУРВ** может являться частью либо общей детской программы муниципалитета, либо других программных документов, касающихся вопросов детства и семьи. Этими документами определяются базовые принципы и приоритеты развития, применяемые при ОУРВ на уровне муниципалитетов, а также совокупность предоставляемых услуг по ОУРВ.

- **Местный учебный план ОУРВ** является регулирующим документом, разработанным муниципалитетом либо совместным усилием нескольких муниципалитетов на основе «Руководства по реализации государственной программы ОУРВ». В плане учитываются политика, стратегия и цели ОУРВ конкретного муниципалитета, а также требования к содержанию различных форм предоставляемых образовательных услуг.

- **Местный учебный план дошкольного образования** и учебный план по ОУРВ являются частями единой системы и сохраняют преемственность.

- **Учебный план ОУРВ на уровне образовательного учреждения** является более детализированным по сравнению с муниципальным документом, учитывающим специфику данного конкретного учреждения.

- **Индивидуальный учебный план** как по ОУРВ, так и по дошкольному образованию составляется совместными усилиями педагогического персонала и родителей в качестве основы для реализации образования и ухода за ребенком раннего возраста, а также дошкольного образования.

## 2. ОБРАЗОВАНИЕ И УХОД В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

### 2.1. Понятие об ОУРВ

ОУРВ представляет собой интерактивный образовательный процесс, организуемый в жизненном пространстве ребенка раннего возраста, нацеленный на сбалан-

сированный рост, развитие и обучение. Для того чтобы оптимизировать с точки зрения пользы для ребенка усилия семьи и воспитателей, необходимо тесное сотрудничество, иначе говоря, партнерство между родителями и воспитателями.

Общественная, т.е. организуемая, регулируемая и поддерживаемая государством, система ОУРВ включает уход (присмотр), образование и обучение. ОУРВ – это систематический целеориентированный интерактивный процесс, в котором спонтанная игровая деятельность ребенка является ключевым моментом. Он строится на понимании целостности и неразрывности роста, развития и обучения ребенка с опорой на широкий спектр педагогических знаний, в частности, на специфику ОУРВ, на данные исследований в междисциплинарной области, а также на методологический опыт.

Основным ресурсом для реализации ОУРВ является компетентный персонал. Поддержание высокого качественного уровня ОУРВ требует, чтобы как педагогические коллективы, так и каждый воспитатель в отдельности прошли соответствующую профессиональную подготовку.

Образовательные услуги по ОУРВ предоставляются в соответствии с **Документом, определяющим национальную политику в области ОУРВ**; наиболее важными видами деятельности являются деятельность дневных центров по присмотру и уходу за детьми, семейных центров по уходу, а также различные виды деятельности на базе местных сообществ. Поставщиками услуг являются муниципалитеты, организации, частный сектор и церковные приходы. Дошкольное образование определяется как система обучения и образования, предназначенная для детей, которым через год предстоит поступление на первую ступень обязательного образования. Система ОУРВ, составной частью которой является дошкольное образование, и система базового образования интегрированы, образуя единую систему, что гарантирует поступательность и преемственность в развитии ребенка<sup>2</sup>. Кроме того, система образования

ОУРВ представляет собой интерактивный образовательный процесс, организуемый в жизненном пространстве ребенка раннего возраста, нацеленный на сбалансированный рост, развитие и обучение. Для того чтобы оптимизировать с точки зрения пользы для ребенка усилия семьи и воспитателей, необходимо тесное сотрудничество, иначе говоря, партнерство между родителями и воспитателями.

и ухода в раннем детстве охватывает детей школьного возраста, если они пользуются услугами ОУРВ<sup>3</sup>.

## 2.2. Ценности системы ОУРВ

Система ценностей ОУРВ основана на Конвенции ООН о правах ребенка, законодательстве Финляндии и других принципах.

Основной ценностью, провозглашаемой Конвенцией ООН о правах ребенка<sup>4</sup>, является признание присущего ребенку человеческого достоинства. В соответствии с этой основной ценностью в конвенции утверждаются следующие четыре принципа:

- защита от всех форм дискриминации и соблюдение равных и неотъемлемых прав;
- наилучшее обеспечение интересов ребенка;
- обеспечение права ребенка на жизнь и максимально возможное развитие;
- уделение должного внимания взглядам ребенка в соответствии с его возрастом и зрелостью.

Опираясь на Конституцию Финляндии, другие законодательные акты и официальные документы, можно определить базовые принципы системы ОУРВ. Эти принципы утверждают право ребенка на:

- доброжелательное отношение персонала;
- безопасный рост, развитие и обучение;
- безопасную и здоровую среду для игр и разнообразных видов активности;
- понимание и возможность свободно выражать свои взгляды и мнение в соответствии с возрастом и зрелостью;
- необходимую помощь и поддержку;

<sup>2</sup> Базовые учебные планы для дошкольного и основного образования утверждаются Министерством образования.

<sup>3</sup> Для детей, посещающих школу, существует практика планирования деятельности в кружках, клубах, а также планирования утренних и дневных занятий.

<sup>4</sup> В Финляндии Конвенция ООН о правах ребенка была ратифицирована и вступила в силу в качестве законодательного акта в 1991 г.

- собственную культуру, язык, религию и верования.

### 2.3. Образовательные цели

При организации ОУРВ необычайно важно понимание внутренней ценности детства: ребенка необходимо окружить заботой и вниманием, помогая его развитию как человека. Цели ОУРВ выходят далеко за рамки любых образовательных программ и учебных планов. Задача воспитателей состоит в том, чтобы следующие три основные цели ОУРВ, имеющие существенную значимость для дальнейшей жизни ребенка, определяли весь образовательный процесс, наиболее сбалансированным и оправданным способом обеспечивая:

- личное благополучие ребенка;
- стимулирование формирования у него доброжелательного и внимательного отношения к другим;
- постепенное развитие его самостоятельности (автономности).

В обеспечении личного благополучия ребенка упор делается на уважении его индивидуальности. Это позволяет детям вести себя и развиваться, сохраняя свою человеческую уникальность.

Суть стимулирования доброжелательного и внимательного отношения к другим в качестве образовательной цели заключается в том, чтобы ребенок научился думать и заботиться об окружающих его людях. Так формируется позитивное восприятие самого себя, других людей, иных культур и окружающей среды. ОУРВ вносит свой вклад в обеспечение благоприятных условий для создания благополучного общества и общего для всего человечества мира.

Постепенное развитие самостоятельности (автономности) помогает ребенку взрослеть и, будучи взрослым, уметь заботиться о себе и своих близких, брать ответственность за свою жизнь, принимать решения и делать выбор.

Суть стимулирования доброжелательного и внимательного отношения к другим в качестве образовательной цели заключается в том, чтобы ребенок научился думать и заботиться об окружающих его людях. Так формируется позитивное восприятие самого себя, других людей, иных культур и окружающей среды.

## 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ОУРВ

### 3.1. Обеспечение комфортного состояния ребенка (его благополучия) как цель

Основная цель ОУРВ – обеспечение полного благополучия ребенка, что является необходимым и наилучшим условием для его роста, обучения и развития. Именно это позволяет ребенку чувствовать себя абсолютно комфортно при общении с другими детьми и воспитателями, испытывать радость и иметь свободу действия в атмосфере комфорта и безопасности. Ребенку свойственно проявлять живой интерес к окружающему миру, и он может направить свою энергию на игру, учебу, другие виды активности, имеющие соответствующий его возможностям уровень сложности.

Для обеспечения благополучия ребенка необходимо укреплять его здоровье, содействовать повышению его функциональных возможностей и удовлетворять его основные потребности. Дети должны чувствовать, что их ценят и принимают такими, какие они есть, что их слышат и понимают. Детям необходима помощь в развитии чувства собственного достоинства (здорового самолюбия). Им присуще стремление пробовать что-то новое, приобретать социальные навыки. Более того, к каждому ребенку необходимо подходить в соответствии с его индивидуальными потребностями, особенностями его личности и семейной культуры, и при этом каждый ребенок должен чувствовать, что отношение к нему никоим образом не зависит от гендерных, социальных, культурных или этнических различий.

Благополучие детей в процессе реализации ОУРВ достигается посредством ровного и теплого отношения к ним персонала. Хорошие взаимоотношения детей с родителями, воспитателями и другими детьми необходимо поддерживать, развивая в детях чувство принадлежности к группе равных друг другу людей.

### 3.2. Уход, образование и обучение как составляющие целостного процесса

ОУРВ является единым процессом, включающим в себя несколько сторон: присмотр и уход, образование и обуче-

ние. Эти разные стороны одного процесса в зависимости от возраста ребенка и ситуации могут приобретать большую или меньшую значимость относительно друг друга. Чем меньше возраст ребенка, тем большую долю времени и усилий воспитателей занимает уход за ребенком. Разумеется, подобные ситуации включают в себя и образование, и обучение, так как они тоже являются необходимыми условиями комфортного существования ребенка и его развития.

Надлежащий уход за ребенком является основой любого вида деятельности в рамках ОУРВ. Он означает, что основные потребности ребенка удовлетворены, и он может направить свое внимание на других детей, окружающую обстановку, разного рода активность. Чем младше ребенок, тем больше потребности в заботе и уходе со стороны взрослого он испытывает.

Правильная комбинация ухода, образования и обучения может способствовать формированию у ребенка позитивного образа самого себя, экспрессивных и интерактивных навыков, развитию мышления. День ребенка наполнен разнообразными бытовыми ситуациями, которые формируют вполне устоявшийся и вместе с тем достаточно гибкий распорядок дня. Уход, другие интерактивные ситуации, небольшие задания, возникающие в течение дня, очень важны для развития и обучения. Воспитателям необходимо внедрять обучающий компонент в различные фазы ежедневной активности ребенка.

### 3.3. Роль воспитателей в ОУРВ

Персонал, участвующий в программе ОУРВ, представляет собой квалифицированное и многопрофильное сообщество воспитателей, чья деятельность регулируется национальной политикой в этой области и основана на ценностях, определяемых ею. Очень важно, чтобы персонал понимал свою роль в воспитании и образовании, главные ценности и этические принципы, лежащие в основе его деятельности. Постоянный анализ и оценка позволяют персоналу работать в соответствии с принятыми этическими и профессиональными нормами.

Профессиональные знания и опыт являются твердым фундаментом компетентности. Различные документы профессионального сообщества воспитателей устанавливают направления и критерии оценки деятельности воспитателей. Воспитатели должны поддерживать и повышать свой профессиональный уровень, постоянно находясь в курсе последних тенденций, технологий и новых требований к организации ОУРВ.

Воспитатели должны проявлять увлеченность, заинтересованность и отзывчивость, способность реагировать на чувства и потребности детей. В обществе взрослых и детей именно они создают благоприятную атмосферу, в которой дети ощущают общность, свою причастность к происходящему и вовлеченность в процесс. Воспитатели должны поддерживать развитие дружеских отношений между детьми, возникающих в процессе ежедневной образовательной деятельности.

Для того чтобы образовательные и обучающие действия были осознанными и целеориентированными, воспитатели должны уметь делать правильный выбор. Одной из задач воспитателей является планирование различных видов активности и создание среды с учетом как типичных поведенческих стереотипов детей, так и различных содержательных ориентаций программ<sup>5</sup>. При этом основным принципом организации деятельности воспитателей является признание целостности процесса ухода, образования и обучения и четкое понимание потенциала ребенка в развитии и обучении. Воспитатели должны поощрять самостоятельность и независимость детей, одновременно придавая им уверенность в том, что в случае необходимости они всегда получают поддержку и помощь. Кроме того, воспитатели посредством организации образовательной среды и различного вида совместной деятельности передают детям опыт предшествующих поколений, культурное наследие и различные аспекты научных знаний.

Воспитатели должны проявлять уважение к опыту и взглядам детей, их родителей и друг друга, основывая свою деятельность на принципах партнерства, провозглашенных в программе ОУРВ.

<sup>5</sup> См. раздел 3.8.

Очень важно, чтобы персонал понимал свою роль в воспитании и образовании, главные ценности и этические принципы, лежащие в основе его деятельности. Постоянные анализ и оценка позволяют персоналу работать в соответствии с принятыми этическими и профессиональными нормами.

#### 3.4. Среда для реализации ОУРВ

Среда для реализации ОУРВ состоит из единства физических, психологических и социальных элементов. Она включает в себя строения, объекты, находящиеся в непосредственной близости, психологическую и социальную обстановку, функционально связанную с той или иной ситуацией, а также различные материалы и оборудование. В том случае, если среда характеризуется богатством и гибкостью, благоприятствует обучению, она привлекает внимание и вызывает у детей интерес и любопытство, тем самым побуждая их к эксперименту, действию, самовыражению. Кроме того, среда вносит в совместную деятельность детей и преподавателей широкий спектр элементов, прямо или косвенно связанных с различными знаниями, умениями и опытом.

В процессе планирования и организации среды для осуществления ОУРВ необходимо принимать во внимание как функциональный, так и эстетический аспекты. Правильно выстроенная среда создает благоприятную атмосферу, поощряющую детей к игре, исследованию, движению, самовыражению в самых различных их формах. Дети могут участвовать в процессе планирования и организации среды и наполнения ее теми или иными предметами и оборудованием, создавая пространства для различной тематической деятельности.

Атмосфера, создаваемая образовательной средой ОУРВ, должна быть позитивной. Кроме того, она должна быть безопасной и учитывать факторы, связанные со здоровьем ребенка и его общим благополучием (комфортным состоянием).

Процесс планирования пространства может быть использован для развития взаимодействия в группах сверстников различной численности, а также между детьми и воспитателями. Хорошо спроектированная среда для реализации образования и ухода в раннем детстве сти-

мулирует активность в малочисленных группах, где каждый ребенок имеет возможность принять непосредственное участие в обсуждении или взаимодействии.

#### 3.5. Учеба должна доставлять радость

Любопытство и любознательность присущи детям от природы, они любят осваивать новое, переделывать и повторять. Им свойственно обучаться в комплексе. Они практикуются и обучаются новым навыкам; столкнувшись с чем-то для себя новым, используют в процессе изучения все доступные чувства восприятия. Взаимодействуя с окружающей средой и людьми, дети связывают предметы и ситуации с собственным предшествующим опытом, чувствами и концептуальными представлениями. Их активность и заинтересованность благотворно влияют на процесс обучения. Дети испытывают чувство радости и от самого процесса обучения, проводимого в виде осмысленного и уместного действия, и от его успешных результатов.

Установление теплых личных взаимоотношений является залогом успешного обучения. Вовлеченность воспитателя в образовательный процесс проявляется в виде заботы о чувствах и эмоциональном благополучии ребенка. Воспитатель выслушивает детей, предоставляет им возможность проявлять инициативу, решать, каким видом деятельности заняться, исследовать, принимать решения и выражать собственные мысли. Целью ОУРВ является развитие позитивного отношения к учебе.

#### 3.6. Роль языка в процессе ОУРВ

Буквально с первых месяцев жизни дети проявляют интерес к окружающему их миру, выстраивая его картину и определяя свое место в нем. Язык играет жизненно важную роль в этом процессе. Он поддерживает развитие когнитивной деятельности ребенка и обеспечивает установление смысловых связей. По мере взросления ребенка функциональная роль языка в развитии когнитивной деятельности приобретает все большее значение в связи с появлением необходимости решения проблем, развитием логического и образного мышления. Владение языком становится ключевым фактором в обучении.

В раннем детстве основная роль в развитии языковых навыков детей и формировании у них картины мира отводится игре и сказкам. Обучение языку является креативным и индивидуальным процессом, в котором важную роль играет имитация. В ходе взаимоотношений со взрослыми и сверстниками дети обучаются культурным и социальным традициям и коммуникационным моделям.

На первых порах маленькие дети выражают свои чувства и эмоции мимикой, жестами и движениями. В раннем возрасте ребенку необходимо присутствие воспитателя, знакомого с его индивидуальными способами коммуникации. Воспитатель должен чутко реагировать на любую попытку ребенка установить контакт, таким образом поощряя его к общению. Одновременно повышается позитивное «самопредставление» ребенка и его самопринятие. Постепенно ребенок учится классифицировать предметы по их понятиям и понимать присущие им взаимосвязи. Кроме того, ребенок учится задавать вопросы.

В процессе ежедневной рутинной деятельности дети учатся ситуативному языку. По мере роста в ходе игры у них возникают связи между словом и действием. Дети начинают использовать язык для определения цели игры, описания ее развития и регулирования отношений.

Дети склонны играть со словами. Рифмы и смешные, не имеющие смысла слова первоначально привлекают внимание ребенка к языковым формам, а не к их значению, давая начало практическому осмыслению языка. Дети любят истории. Пересказ историй самими детьми, различные виды активности, инспирированные сказками и историями, рассказанными воспитателями, повышают уверенность детей в собственных способностях и помогают им в дальнейшем самовыражении. Существует разнообразная литература, предназначенная даже для детей младенческого возраста. Литература предлагает детям взглянуть на мир вокруг них под разным углом зрения, знакомя их с богатством языка и развивая их умение слушать.

В задачи воспитателя входит направлять внимание детей, развивать их наблюдательность, учить, как поступать в различных ситуациях, а также описы-

**Дети любят истории. Пересказ историй самими детьми, различные виды активности, инспирированные сказками и историями, рассказанными воспитателями, повышают уверенность детей в собственных способностях и помогают им в дальнейшем самовыражении.**

вать и объяснять различные события и явления. Детям предлагаются различные модели для изучения слов и понятий, все модели должны быть доступны для детского понимания. Для развития языковых навыков детей необходимо создание развивающей среды, позволяющей ребенку знакомиться как с устной, так и с письменной речью.

### 3.7. Различные виды деятельности ребенка

Игра, двигательная активность, исследование и самовыражение посредством различных видов искусства – вот способы деятельности и мышления, свойственные ребенку. Подобная активность положительно влияет на благополучие ребенка, на его самовосприятие, и усиливает степень его вовлеченности в образовательный процесс. Осмысленная деятельность ребенка является средством выражения его мыслей и чувств. В процессе общения воспитатель наблюдает за деятельностью ребенка, составляя представление о его мире и мышлении.

Свойственные детям виды деятельности учитываются при планировании и осуществлении занятий для детей и представляют собой основу для взаимодействия между воспитателями и детьми. Помимо этого учитываются следующие факторы: значимость языка, предметная ориентация и ход учебного процесса. Общее развитие процесса ОУРВ зависит от трех неотделимых друг от друга составляющих: развития разных видов активности ребенка, деятельности воспитателя и правильной организации образовательной среды.

#### Игровая деятельность

*Приобретение ребенком осмысленного опыта*

Ребенок играет ради игры, стремясь получить максимальное удовольствие. Несмотря на то что дети играют не ради обучения, они учатся, играя. Игра – это скорее вопрос отношения к определен-

ной активности, чем сама активность: одна и та же деятельность для одного ребенка может быть игрой, а для другого нет. Поскольку игра социальна по своей природе, развитие игровой ситуации зависит от возрастной группы ее участников.

Дети младшего возраста играют во взаимодействии со взрослыми либо с детьми старшего возраста. В раннем возрасте, начиная активно исследовать окружающую их объективную среду, дети готовятся к переходу к воображаемой игре. Так, игра предполагает некую отрешенность от «здесь и сейчас», с нее начинается развитие образного и абстрактного мышления. Дети старшего возраста отдают предпочтение играм с правилами.

Дети используют все, что видят, слышат и испытывают, в качестве элементов игры. В процессе игры они имитируют и создают новые предметы. Они наделяют предметы значением и свойствами как реального, так и выдуманного или фантастического мира. Все очевидное в игре является значимым для ребенка, но не все значимое для него является очевидным.

#### *Деятельность воспитателей*

То, в какой мере игра доставляет удовольствие ребенку, зачастую зависит от активности воспитателей. Поддержка детской игры требует внимательного наблюдения и умения анализировать игровую ситуацию. Чуткий, увлеченный воспитатель распознает вербальные и невербальные инициативы и намерения ребенка и отвечает на них. Воспитатели предоставляют свободу детям, занятым в игре, но зачастую успех игры зависит от прямого либо косвенного руководства детьми со стороны воспитателей. В зависимости от возраста детей, их игровых навыков, типа игры и других ситуационных факторов роль воспитателей варьируется от участников до сторонних наблюдателей. Целью косвенного руководства является, к примеру, обогащение игры новыми идеями или инвентарем.

Воспитатели осознают значимость детской группы сверстников в спонтанной игре. Они демонстрируют свое позитивное отношение к игре, выслушивая детей, наблюдая за ними, вступая с ними в разговор. Кроме того, воспитатели

должны быть знакомы с реалиями, присутствующими в детской игре, например, с детской поп-культурой.

Воспитатели должны уметь анализировать игровую деятельность детей с точки зрения обучения. Они понимают важность игры для развития воображения, умения сопереживать другим людям, социальных навыков, для изучения языка и развития физических способностей. Воспитатели осознают и умеют использовать связи между игрой и другими видами деятельности, при этом оставляя за ребенком право на игру как спонтанное, а иногда и несколько сумбурное действие, лишь отдаленно напоминающее игру.

#### *Образовательная среда*

В рамках ОУРВ ведется постоянная работа по созданию, поддержанию и обновлению стимулирующей игровой среды. Качественный уровень создаваемой игровой среды зависит от компетентности воспитателей в вопросах культуры игры и их осведомленности о стадиях развития детской игры. Должны быть учтены и текущие интересы детей. Дети принимают посильное участие в поддержании и обновлении игровой среды. Кроме того, возможность внести свой вклад в ее усовершенствование имеют и родители.

При планировании закрытых и открытых игровых пространств учитываются следующие факторы: возраст и стадия развития детей, а также необходимость обустройства, связанная со временем, пространством и используемым оборудованием или инвентарем. Оборудование должно быть разнообразным, трансформируемым, а его количество соответствовать требуемому.

#### **Физическая активность**

##### *Приобретение ребенком осмысленного опыта*

Ежедневная физическая активность является фундаментом здорового роста и благополучия детей. Будучи вовлеченными в этот процесс, дети думают, испытывают радость, выражают свои чувства и приобретают новые умения. Физически активный стиль жизни зарождается в раннем детстве.

Для детей физическая активность является естественным способом самопознания, изучения людей и окружающего мира. Осознание ребенком своих физи-



ческих возможностей и владение своим телом создает предпосылки для развития здоровой самооценки.

#### *Деятельность воспитателей*

Важно, чтобы воспитатели ежедневно предоставляли детям возможность активно двигаться. Для этого воспитатели должны создать среду, стимулирующую физическую активность детей, ликвидировать препятствия, обучить детей соответствующим навыкам безопасности. Детей, от природы физически менее активных, необходимо поощрять к движению.

Физическое образование играет важную роль в развитии ребенка и его моторики. Очень важно, чтобы воспитатели умели пользоваться различными методами обучения и проводили регулярное наблюдение за развитием моторики каждого ребенка. Связывание моторной активности с другими видами деятельности и обучением повышает способность детей к обучению.

Персонал воспитателей должен совместно определить роль физической активности в образовании детей, тем самым обеспечивая основу качественного физического образования.

#### *Образовательная среда*

Правильно выстроенная образовательная среда усиливает врожденное стремление детей двигаться, вызывает в них интерес к познанию нового и стимулирует развитие умений и навыков. Она должна предлагать соответствующий уровень сложности и мотивировать физическую активность и игру. Игровая площадка, являясь основным местом проявления физической активности детей, должна поощрять детей к движению. Детям должно быть позволено использовать установленное на площадке игровое и спортивное оборудование в спонтанной физической активности и игре. Кроме того, должны быть использованы естественные зоны и спортивное оборудование, находящиеся в непосредственной близости.

Трансформируемость является ключевым фактором, учитываемым при планировании и использовании различных игровых пространств, так как детям для движения необходим простор. Даже находясь в закрытых оборудованных помещениях, дети должны иметь возможность свободно двигаться и играть.

### **Творческая деятельность и самовыражение**

#### *Приобретение ребенком осмысленного опыта*

Дети приобретают основной опыт творческой деятельности в развивающей среде, стимулирующей широкий спектр творческой активности, такой как музыка, рисование, танцы, драма, ремесла и детская литература. Яркость и очарование творческой деятельности активизируют детей и привлекают к себе их внимание. Творческие виды деятельности и опыт знакомят детей с миром эстетики: радостью познания, артистизмом, формами, звуками, цветами, запахами, чувствами, эмоциями и различными их комбинациями. Искусство открывает для детей воображаемый мир, в котором все условно возможно и правдиво, если в это верить.

Занятие искусством также предполагает регулярность обучения и практики. Детям нравятся творческая деятельность, возможность самовыражения; им нравится приобретать умения работать как индивидуально, так и в группах вместе с другими детьми. Занятие творческой деятельностью и приобретаемый опыт способствуют развитию детей как индивидов и как членов группы. Базовые знания, умения и опыт в этой области формируют основу для дальнейшего развития предпочтений или выбора в искусстве, а также систему культурных ценностей ребенка.

#### *Деятельность воспитателей*

Воспитатели способствуют приобретению детьми опыта творческой деятельности и самовыражения, уважая их персональный выбор и мнение. Для творческого самовыражения и развития воображения детям необходимо предоставить место, время и создать спокойную обстановку для занятий. При организации деятельности, составлении расписания занятий воспитатели руководствуются различными креативными идеями, энтузиазмом детей. Детям должна быть предоставлена возможность заниматься широким спектром активностей в разнообразных видах искусства и ремесел, включая живопись, рисунок, игру на музыкальных инструментах, пение, конструирование, актерское мастерство, танец, различные виды ремесел, поделки по дереву, бриколаж («сделай сам»),

шитье, литературное чтение, декламация стихов.

Воспитатель руководит детьми в процессе тех занятий, которые требуют наличия технических навыков, помогает им практиковать умения и навыки, поддерживает в стремлении достичь цели. Воспитатель письменно регистрирует процесс творческой активности детей и организует различные мероприятия с целью презентации результатов этой деятельности. Внутри своего коллектива воспитатели должны поддерживать и развивать собственные творческие склонности, способности и умения, склонность к импровизации. Искусство является источником гуманитарного развития самих воспитателей и одновременно средством воспитания и развития детей.

#### *Образовательная среда*

Образовательная среда должна предоставлять детям возможность заниматься разнообразными видами творческой деятельности, выделяя время и пространство для изучения материалов для творчества, связанных с ним различных идей и понятий, а также для практического закрепления приобретаемых умений и навыков. Эстетическая обстановка сама по себе может быть источником приобретения детьми творческого опыта. Образовательная среда ОУРВ должна вносить вклад в пробуждение в детях креативных способностей и умений.

Приобретению навыков творческой деятельности может способствовать сотрудничество с местными учреждениями культуры или экспертами, которые могут помочь детям в углублении их познаний в культуре. Когда преподаватели сами получают удовольствие от творчества, они создают вдохновляющую

атмосферу, одновременно показывая положительный пример восприятия искусства.

#### **Исследовательская деятельность**

##### *Приобретение ребенком осмысленного опыта*

Дети обладают природным стремлением к исследованию, любопытством и любознательностью. Изучая окружающую их действительность, они удовлетворяют свое любопытство и ощущают свою принадлежность к миру и обществу вокруг них. В разном возрасте собственный внутренний мир ребенка, общение с другими детьми и взрослыми и ближайшее окружение подталкивают их к спонтанному исследованию. Дети чувствуют, что их исследования, вопросы, мысли и действия полны смысла. В одиночку или в группе они могут увлеченно экспериментировать с новыми предметами. Опыт, приобретаемый методом проб и ошибок, а также следующие за ними моменты озарения поддерживают и укрепляют в детях радость познания.

##### *Деятельность воспитателей*

Собственным отношением и деятельностью преподаватели создают открытую атмосферу, которая вдохновляет детей на исследование и поощряет его. Воспитатели выделяют детям достаточно времени для изучения и расспросов и дают им возможность приобретать разнообразный опыт, который поддерживает их интерес. Участь и исследуя вместе с детьми, в различных ситуациях, возникающих в процессе ухода, образования и обучения, воспитатели направляют и поощряют стремление детей экспериментировать и искать объяснения явлениям окружающего мира. Своими действиями педагоги способствуют развитию у детей собственного мышления, воображения и умения решать проблемы.

##### *Образовательная среда*

Позитивная, вдохновляющая обстановка образовательной среды ОУРВ способствует исследовательской деятельности детей. Чтобы стимулировать стремления к исследованию, обстановка должна быть разнообразной, предлагать большое количество интересных материалов и оборудования. Природа и ближайшее окружение – важные элементы среды исследования. Они содержат множество явлений и объектов, которые могут быть

В разном возрасте собственный внутренний мир ребенка, общение с другими детьми и взрослыми и ближайшее окружение подталкивают их к спонтанному исследованию. Дети чувствуют, что их исследования, вопросы, мысли и действия полны смысла. В одиночку или в группе они могут увлеченно экспериментировать с новыми предметами. Опыт, приобретаемый методом проб и ошибок, а также следующие за ними моменты озарения поддерживают и укрепляют в детях радость познания.

использованы в совместной исследовательской деятельности преподавателей и детей. Насыщенная и разнообразная обстановка позволяет использовать все чувства восприятия и физические возможности для исследования, экспериментирования и понимания.

### 3.8. Предметная ориентация обучения<sup>6</sup>

Дети учатся постоянно, в разных ситуациях и обстановке. Во взаимоотношениях с окружающим миром и людьми они активно изучают, усваивают и анализируют информацию, используя уже знакомые им понятия. Образовательная деятельность по определению требует от воспитателя постоянного оценочного выбора, как это происходит, например, при выстраивании образовательной среды в рамках ОУРВ.

При реализации ОУРВ необходимо достижение и сохранение баланса в развитии детей посредством целого спектра различных видов деятельности. При этом преподаватель должен учитывать уровень развития каждого ребенка. Соблюдение баланса между разными предметными (содержательными) областями может быть проверено с помощью базовых методов, основанных на понимании, знаниях и опыте. Существует несколько подобных базовых методов, и они взаимно дополняют друг друга. Цель предпринимаемой проверки – убедиться в том, что ребенок воспринимает картину мира как многогранную, взаимосвязанную и целостную.

Ключевые предметные (содержательные) области ОУРВ построены на ознакомлении со следующими шестью сферами знаний:

- математикой,
- естественными науками,
- историко-социальной предметной областью,
- эстетикой,
- этикой,
- основами религиозно-философских знаний.

Концепция предметного ознакомления предполагает, что его целью является не изучение содержания разных предметных областей, а первоначальное приобретение инструментария и методов, с помощью которых дети постепенно об-

ретут способность исследовать, понимать и испытывать на себе широкий круг явлений окружающего мира. Ознакомление с каждой областью происходит в рамках соответствующих направлений деятельности, вырабатывает способы критического мышления, креативность, развивает воображение и чувства.

К тому же актуальный подбор и модифицирование содержания в разных областях зависят от конкретной обстановки и ситуации. Преподавателям необходимо иметь дидактические знания об особенностях детей разных возрастов и уровней развития, а для того, чтобы быть в состоянии отбирать и вносить изменения в материал с учетом ситуации, они должны иметь представление об особенностях данной конкретной группы детей, среды и рабочих условий. В идеале, успешный подбор материала для обучения помогает детям получить общее представление о базовом опыте и знаниях, приобретенных человечеством в процессе исторического развития в каждой из указанных областей.

Темы, явления и содержание разных областей знаний должны быть привязаны к непосредственно окружающей детей реальности, к их повседневной жизни и конкретному опыту с тем, чтобы они имели возможность наблюдать и формировать собственные взгляды. Ознакомление с содержанием различных областей возможно в библиотеках, театрах, на выставках и т.д. Более того, изобилие материала предоставляют современные информационные технологии с их различными областями применения. Личные интересы и потребности ребенка вместе с конкретными обстоятельствами должны стать решающими факторами при подборе информации в каждом отдельном случае.

В рамках ОУРВ дети не изучают и не осваивают содержание разных предметных областей, соответственно, здесь не может быть требований к успеваемости. Указанные предметные направления обучения создают структуру, в рамках которой преподаватели могут находить, подбирать и предлагать детям материал для демонстрации различных явлений, проведения опытов для обеспечения сбалансированного развития детей.

<sup>6</sup> Под ориентацией понимаются различные формы и методы объяснения и понимания явлений и объектов окружающей действительности.

Язык – это способ коммуникации и взаимоотношений в рамках всех предметных областей, поэтому крайне важно, чтобы во всех ситуациях, связанных с присмотром, уходом, образованием и обучением детей, воспитатели использовали по возможности наиболее точные и корректные выражения, а при встрече с новыми понятиями объясняли их значение детям.

#### **Ознакомление с математикой**

Ознакомление с математикой основано на сравнениях, вычислениях и выводах в рамках закрытой концептуальной системы. В случае с ОУРВ это происходит в форме игры в повседневных ситуациях с использованием конкретных материалов, объектов и инструментов, которые дети знают и считают интересными.

#### **Ознакомление с естественными науками**

Явления окружающего мира изучаются путем проведения наблюдений, исследований и экспериментов. Как и в случае с математикой, содержание этой области в виде множества различных объектов и явлений, таких как животные и развитие растений, встречающихся ребенку в разные времена года, находится в непосредственной близости от него как на улице, так и в помещении. Типичной особенностью ознакомления с естественными науками является использование метода эксперимента. Причинно-следственные связи становятся понятнее в контролируемых условиях, что позволяет детям постепенно познавать окружающие явления и влияющие на них факторы.

#### **Ознакомление с историко-социальной предметной областью**

Чтобы помочь детям сформировать представление об истории, используются объекты и документы из прошлого. Кроме того, экскурсом в историю может стать общение со старшими, родителями детей и самими детьми. Таким обра-

зом, месту и окружающей сиюминутной действительности придается новое – временное – измерение. Попутно можно формировать базовые понятия о функционировании современного общества.

#### **Ознакомление с эстетикой**

Ознакомление с эстетикой представляет собой широкую и многогранную область. Эстетическое познание мира зависит от способности наблюдать и видеть, слушать и слышать, чувствовать и создавать, а также использовать воображение и интуицию. Объекты познания в этой области являются источником эмоционального возбуждения и радости, они пробуждают в детях личные чувства, ощущения и представления о красоте, гармонии, мелодии, ритме, стиле, а также их противоположностях. Начинают формироваться ценности, отношения и взгляды ребенка. Одним из наиболее важных процессов в этой сфере как для развития личности, так и для воспитания гуманности является самоидентификация.

#### **Ознакомление с этикой**

В этой предметной области акцент делается на вопросах, связанных с формированием систем ценностей и норм. Повседневная жизнь детей содержит ситуации и события, которые можно анализировать с позиций «правильно-неправильно», «добро-зло», «правда-ложь». Вопросы справедливости, равноправия, уважения и свободы могут быть рассмотрены естественным образом в контексте повседневных ситуаций. При этом крайне важно учитывать уровень развития ребенка. Страхи, беспокойства и чувство вины – это тоже часть жизни детей, и подобные проблемы должны обсуждаться в такой форме и обстановке, чтобы ребенок мог чувствовать себя полностью защищенным.

#### **Ознакомление с основами религиозно-философских знаний**

Основу этой области составляют религиозные, духовные и философские вопросы и явления. Здесь интерес представляют традиции, обычаи и обряды, относящиеся к религии или верованиям ребенка. Детям должна быть предоставлена возможность для уединения и созерцания, они вправе проявлять интерес, задавать вопросы и размышлять. Утонченность восприятия ребенка, его умение понимать информацию невербально и через символы должны уважаться, поддерживаться

Язык – это способ коммуникации и взаимоотношений в рамках всех предметных областей, поэтому крайне важно, чтобы во всех ситуациях, связанных с присмотром, уходом, образованием и обучением детей, воспитатели использовали по возможности наиболее точные и корректные выражения, а при встрече с новыми понятиями объясняли их значение детям.

и укрепляться. Воспитателю необходимо иметь представление об обычаях разных религий и вероисповеданий, близких ребенку. То, в какой мере и каким образом будет происходить процесс ознакомления ребенка с религией и философией, необходимо обсуждать с родителями каждого ребенка при составлении индивидуально-го плана ОУРВ.

#### **Преимственность содержания различных ориентационных блоков программы ОУРВ и Базового учебного плана дошкольной ступени образования Финляндии**

Посредством ознакомления с разными областями знаний в рамках ОУРВ ребенок постепенно начинает ориентироваться в накопленных человечеством знаниях и опыте, а также связанных с ними процессах. Ознакомительное обучение гораздо шире по охвату, чем обычные школьные предметы. Основной учебный план дошкольного образования содержит не предметы, а лишь ключевые предметные области, и если сравнить эти предметные области с областями для ознакомления в рамках ОУРВ, их преимущество становится очевидной.

Существует вполне очевидная связь между ознакомительной программой по математике и основной предметной областью математики. В свою очередь ознакомление с естественными науками связано с предметными областями естественных наук и экологии, а также с предметными областями наук, имеющих отношение к физическому развитию, моторике и здоровью. Ознакомление с историей связано с предметными областями лингвистики, этики и философии, наук об окружающей среде и естественных наук, здоровья, культуры и искусства. Ознакомление с эстетикой соотносится с предметными областями лингвистики и коммуникации, этики и философии, искусства и культуры. В свою очередь ознакомление с эстетикой, религией и философией очевидно связано с предметной областью философии и этики, хотя здесь также прослеживаются связи с лингвистикой и коммуникативностью, искусством и культурой.

## **4. УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОУРВ**

### **4.1. Партнерство в рамках ОУРВ**

Партнерство в сфере ОУРВ означает целенаправленное участие родите-

лей и персонала в объединении усилий по обеспечению здорового роста, развития и обучения ребенка. Этот процесс требует взаимного уважения и доверия, а также равенства. Родители имеют первостепенное право на обучение и воспитание своего ребенка, они знают его лучше, чем кто бы то ни было, и несут за него ответственность. В свою очередь персонал, основываясь на своих профессиональных знаниях и компетенции, несет ответственность за создание условий, способствующих партнерству с родителями детей в рамках ОУРВ и взаимодействию с ними на равных условиях.

Партнерство в рамках ОУРВ основывается на потребностях ребенка, понимании его интересов и прав как базовом принципе всех видов деятельности ОУРВ. Это партнерство объединяет знания и опыт родителей и персонала, оказывающих большое влияние на жизнь ребенка. Благополучие детей достигается наилучшим образом в том случае, если родители и преподаватели делятся друг с другом всей совокупностью знаний и информации о ребенке. Вопросы ценностей, взглядов и ответственности в рамках этого партнерства обсуждаются как внутри преподавательского сообщества, так и совместно с родителями.

В круг вопросов, решаемых в рамках партнерства, входит не только отношение родителей и персонала к их общей образовательной задаче, но и связанные с ее реализацией практические меры, которые соответствовали бы интересам обеих сторон. Первоочередную ответственность за установление партнерских отношений на самых ранних этапах обучения и воспитания ребенка несет персонал, руководствуясь при этом необходимостью выявления индивидуальных потребностей семьи. Родителям должна быть предоставлена возможность обсуждать то, как проходит обучение их ребенка, а также общаться с другими родителями и сотрудниками, поскольку одной из целей партнерства является улучшение взаимодействия между родителями.

Другой целью партнерства в рамках ОУРВ является безошибочная ранняя идентификация потенциальной потребности ребенка в специальной поддержке для максимально возможного нормального роста, развития и обучения, а так-

же сотрудничество с родителями для разработки общей стратегии помощи ребенку. Партнерский подход должен также использоваться в проблемных ситуациях, возникающих в процессе общения между родителями и персоналом.

#### **4.2. Вовлечение родителей в планирование и оценку деятельности образовательного учреждения**

Персонал несет ответственность за разработку плана ОУРВ для конкретного учреждения, однако родители должны иметь возможность влиять на его содержание и принимать участие в его оценке.

Чтобы родители и дети могли участвовать в оценке, план должен быть составлен совместными усилиями всего преподавательского состава и активно использоваться, при этом весь персонал и родители должны быть в курсе его содержания и основных принципов. Оценка учебного плана со стороны родителей и детей вносит важный вклад в постоянное развитие ОУРВ. Родители следят за достижением целей, указанных в плане, оценивают их и регулярно или при необходимости корректируют их.

#### **4.3. Индивидуальный план ОУРВ и его оценивание**

Индивидуальный план ОУРВ составляется для каждого ребенка, посещающего дневной центр по уходу, в сотрудничестве с родителями, и его выполнение регулярно оценивается<sup>7</sup>.

Образование и обучение конкретного ребенка в раннем возрасте основываются на индивидуальном плане ОУРВ, составленном совместно преподавателями и родителями в начале их сотрудничества. Этот план ставит своей целью учет индивидуальных особенности детей и взглядов родителей на организацию ухода за ними. Это позволяет преподавателям действовать последовательно и быть в курсе личных потребностей ребенка. Персонал должен систематически и целенаправленно давать оценку развитию ребенка и учитывать свои наблюдения при планировании занятий и составлении индивидуального плана ОУРВ.

Индивидуальный план ОУРВ должен принимать во внимание имеющийся

у ребенка опыт, его текущие потребности и перспективы на будущее, его интересы и сильные стороны, нужду в специальной помощи и поддержке. В обсуждении с родителями акцент должен делаться на позитивных аспектах, способствующих развитию ребенка. Вопросы, вызывающие озабоченность, и проблемы, связанные с благополучием ребенка, должны быть сформулированы наиболее точным, насколько это возможно, образом, а поиск их решения должен предприниматься совместными усилиями воспитателей и родителей.

Пути взаимодействия должны быть прописаны в индивидуальном плане ОУРВ и согласованы с родителями. Сам ребенок также может принимать участие в составлении и оценке плана в той мере, в какой это определено совместным решением родителей и педагогов. Реализация индивидуального плана отслеживается и оценивается регулярно как самими преподавателями, так и с участием родителей.

Преподавательский коллектив должен гарантировать преемственность и корреляцию индивидуального плана ОУРВ и индивидуального плана дошкольного обучения, образующих единое целое.

### **5. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА В РАМКАХ ОУРВ**

#### **5.1. Поддержка детей с особыми потребностями<sup>8</sup> и оценка потребностей**

В рамках ОУРВ потребность ребенка в помощи оценивается с учетом наблюдений со стороны как родителей, так и воспитателей либо основывается на ранее выявленной потребности ребенка в получении специальной поддержки. Дети могут нуждаться в том, чтобы им оказали помощь в развитии физических, когнитивных, эмоциональных или социальных способностей и навыков, а также в развитии тех навыков, которыми они должны обладать к определенным периодам их жизни. Кроме того, потребность в поддержке может проявляться в ситуациях, когда развитию или здоровью ребенка что-то угрожает либо он на-

<sup>7</sup> Закон о Статусе и правах клиентов системы социального обеспечения 812/2000.

<sup>8</sup> Закон об организации присмотра и ухода за детьми использует понятие «дети с особыми потребностями в образовании и уходе». Данный документ основан на глубоком понимании потребностей ребенка в поддержке и на всестороннем подходе к организации образования и ухода за ребенком с особыми потребностями начиная с раннего возраста.

ходится под влиянием неблагоприятных жизненных факторов.

Оценивая потребность конкретного ребенка в поддержке, важно распознать и четко определить его индивидуальные поведенческие особенности, проявляющиеся в различной обстановке и ситуациях. Для планирования мер по оказанию помощи ему важно иметь общее представление о личности ребенка, его сильных сторонах, интересах и о том, что вдохновляет и стимулирует его.

Если того требует ситуация, для определения меры необходимой поддержки следует прибегнуть к услугам эксперта в той или иной области. Как бы то ни было, помощь в рамках ОУРВ должна оказываться незамедлительно после обнаружения потребности в ней ребенка. Только после этого, по мере необходимости и с согласия родителей, назначается консультация экспертов в соответствующей области. В задачи персонала входит предотвращение накопления проблем и затягивания оказания помощи ребенку с особыми потребностями.

## 5.2. Принципы и меры оказания поддержки в рамках ОУРВ

По мере возможности поддержка оказывается в рамках существующих услуг, предоставляемых системой ОУРВ, с тем, чтобы способствовать приобщению ребенка к деятельности в группе сверстников и его социализации. Необходимая поддержка должна быть оказана незамедлительно после обнаружения потребности в ней. Оказание помощи подразумевает активное сотрудничество родителей и персонала ОУРВ.

Одной из мер по поддержке в рамках ОУРВ является адаптация предметной, психологической и когнитивной среды к особым потребностям ребенка. Ежедневные учебные занятия должны подстраиваться под эти нужды путем дифференциации и закрепления базовых навыков, ведущих к постепенному повы-

шению самооценки ребенка. К тому же необходимо постоянно усиливать реабилитационную составляющую ежедневных занятий в рамках ОУРВ, включая структуру образовательной среды<sup>9</sup>, взаимодействие, помощь в спонтанной деятельности ребенка<sup>10</sup> и групповые занятия.

## 5.3. Индивидуальный подход, практикуемый в рамках ОУРВ

Индивидуальный план ОУРВ включает в себя оценку потребности ребенка в поддержке и мероприятия по оказанию этой поддержки<sup>11</sup>. План описывает, как сочетать индивидуальную помощь ребенку и занятия в рамках ОУРВ, а также то, какие изменения необходимо внести в учебные занятия и предметную среду. Оценивая потребность в таких изменениях, преподавательский состав анализирует собственную деятельность и возможности оказания помощи ребенку.

Образовательный и реабилитационный планы, а также план дошкольного образования, составленные для ребенка, который находится то в одних условиях, то в других, должны представлять собой единое целое. При переходе ребенка с особыми потребностями с одного этапа образования на следующий и смене посещаемого образовательного учреждения либо других изменениях в его жизни должна быть обеспечена непрерывность оказываемой поддержки.

## 5.4. Организация поддержки в рамках ОУРВ

В зависимости от потребностей ребенка ОУРВ может включать иные виды предоставляемых услуг по поддержке детей с особыми потребностями, такие как помощь в реабилитации, терапия и/или специальные образовательные услуги для детей, получающих обязательное общее образование<sup>12</sup>. Указанные образовательные услуги представляют собой единое целое, включающее и образовательную, и медицинскую реабилитацию;

<sup>9</sup> Структура образовательной среды для организации дневного ухода за детьми с особыми потребностями предполагает четкую организацию времени, пространства и персонала, стимулирующую ребенка к участию в различного рода деятельности и к обучению. Оценка структуры требует анализа ежедневной активности ребенка, способов действия и социальных контактов. Обслуживание структуры является частью методологии специальной педагогики.

<sup>10</sup> Руководство спонтанной активностью ребенка способствует развитию его умения оценивать и улучшать собственную активность и поведение по отношению к другим либо помогает оптимизировать развитие устойчивого внимания.

<sup>11</sup> Эта часть индивидуального плана ОУРВ относится к реабилитационной программе для детей с особыми образовательными потребностями, упомянутой в Законе о базовом образовании.

<sup>12</sup> Раздел 25 Закона о базовом образовании (628/1998); раздел 13 Базового учебного плана для дошкольного образования в Финляндии, 2000 г.

Основная ответственность за сохранение и развитие родного языка и культуры ребенка лежит на его семье. В рамках ОУРВ поддерживается желание детей использовать свой родной язык в процессе осуществления ими разного рода деятельности, что требует от педагогов владения знаниями о языковой среде детей и их родителей, а также соответствующими компетенциями.

при этом уделяется особое внимание координации всех услуг. Это требует взаимодействия различных органов власти и учреждений, наличия компетентного персонала, материальной базы, средств и оборудования, соответствующих потребностям ребенка.

## 6. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОУРВ

### 6.1. Сетевое сотрудничество

В соответствии с документом «Определение государственной политики в области образования и ухода за детьми раннего возраста» требуется кооперация внутри большой сети учреждений, предоставляющих этот вид образовательных услуг детям и семьям. При необходимости предполагается взаимодействие и на региональном уровне. Ключевыми партнерами выступают образовательные, медицинские и социальные органы и учреждения, государственные агентства в области культуры и спорта, частные поставщики услуг, церковные приходы и организации. Для такого взаимодействия должны быть установлены определенные нормы и принципы. Местный учебный план и учебный план конкретного учреждения определяют пути сетевого сотрудничества, его цели и способы реализации.

Взаимодействие с образовательными органами подразумевает в первую очередь создание и развитие форм и схем сотрудничества, которые обеспечили бы непрерывность и преемственность всего процесса образования и обучения ребенка. В результате тесного сотрудничества с медицинскими учреждениями складывается и развивается система, позволяющая совместно с родителями отслеживать рост и развитие ребенка, а также, по мере необходимости, консультировать семьи по различным во-

просам, связанным с предоставляемыми образовательными услугами.

Одной из главных целей сетевого сотрудничества является обеспечение раннего вмешательства в ситуациях высокого риска. Для решения индивидуальных проблем ребенка, а также в случаях, когда необходимо вмешательство органов социальной защиты детей, в целях наиболее полного соблюдения интересов ребенка должны быть установлены практика и принципы взаимодействия с органами опеки и попечительства, консультациями по семейным проблемам и вопросам, системой помощи на дому и другими органами социального обеспечения.

### 6.2. ОУРВ и дети, имеющие различные культурные традиции и язык

Понятие «дети с разным этнокультурным происхождением и говорящие на разных языках» в данном случае относится к саамам, цыганам, детям, использующим язык жестов, и детям из семей иммигрантов. Детям, относящимся к культурным меньшинствам, должна быть предоставлена возможность расти в мультикультурном обществе в качестве членов как своей культурной группы, так и финского социума. Образование и уход в младшем возрасте предоставляются этим детям на общих условиях в рамках системы ОУРВ Финляндии, т.е. в группе сверстников, где эти дети получают поддержку в плане социального взаимодействия.

Государственные учреждения ОУРВ в Финляндии в своей деятельности основываются на общих целях ОУРВ, принимая во внимание культурное происхождение и родной язык ребенка. Хотя в разных культурах существуют различные принципы гендерных взаимоотношений, система ОУРВ Финляндии исходит из принципа равенства девочек и мальчиков. Реализация ОУРВ требует от персонала понимания особенностей различных культур, дающего возможность обсуждать с родителями различные потребности детей, происходящих из разных семей, а также, основываясь на принципах равноправного участия и взаимодействия, учитывать те образовательные цели, которые ставят перед ОУРВ сами родители.

Основная ответственность за сохранение и развитие родного языка и куль-



туры ребенка лежит на его семье. В рамках ОУРВ поддерживается желание детей использовать свой родной язык в процессе осуществления ими разного рода деятельности, что требует от педагогов владения знаниями о языковой среде детей и их родителей, а также соответствующими компетенциями.

Участие в ОУРВ дает возможность детям, говорящим на разных языках и имеющим разное этнокультурное происхождение, изучать финский или шведский в качестве второго языка в естественных условиях вместе с другими детьми или преподавателями. К тому же детям требуется помощь в усвоении и использовании языка, поэтому пути поддержки языкового и культурного развития каждого ребенка отображаются в индивидуальном плане ОУРВ, составленном совместно с родителями.

В сфере ОУРВ культура ребенка, его национальные обычаи и традиции, которые составляют достаточно заметную часть его повседневной жизни, представляют собою ценность и специально изучаются. Во взаимодействии с родителями и разными культурными сообществами прилагаются усилия к тому, чтобы сохранить культурные традиции детей, обеспечить их право на проявление собственного культурного происхождения в рамках ОУРВ и предоставить возможности для этого.

В дополнение к этому в деятельности ОУРВ учитываются особые потребности разных культурных групп и обозначаются соответствующие приоритеты для них. Приведем примеры.

#### *Саамы*

В Финляндии говорят на трех саамских диалектах: северно-саамском, инари-саамском и колтта-саамском. В рамках ОУРВ в сотрудничестве с родителями детей и другими представителями культуры саамов прилагаются все усилия для сохранения саамского языка и пропаганды саамской культуры. Занятия ОУРВ для детей, говорящих на саамских языках, проходят преимущественно в группах, сформированных из детей-саамов.

#### *Цыгане*

Для создания сетевого сотрудничества и расширения знаний персонала о цыганской культуре проводится совместная работа с представителями цыганского народа. Привлечение детей цыган к ОУРВ

происходит благодаря взаимодействию с их родителями. Цыганским детям необходимо оказывать поддержку в изучении финского или шведского языка.

#### *Дети, использующие язык жестов*

Язык жестов может являться родным для ребенка, первым или вторым языком. ОУРВ для детей, использующих язык жестов, как правило, проходит в группе таких же детей или в смешанных группах, которые состоят из детей, использующих язык жестов, и детей, использующих как его, так и устную речь. Одной из образовательных целей в данном случае является научить ребенка пользоваться помощью переводчика в разных ситуациях, возникающих в процессе предоставления ОУРВ.

#### *Дети из семей иммигрантов*

При организации образования и ухода в раннем детстве для детей из семей иммигрантов первоочередную роль играет информирование родителей о целях и принципах финской системы ОУРВ и их дальнейшее подробное обсуждение. Необходимо поощрять родителей к сохранению в семье родного языка ребенка и развитию соответствующих речевых навыков, тем самым создавая основу для билингвизма. Система ОУРВ способствует интеграции детей из семей иммигрантов в финское общество.

### **6.3. Обучение языку методом погружения, ОУРВ на иностранном языке и занятия в рамках ОУРВ, основанные на альтернативной педагогике**

Определение национальной политики и «Руководство по реализации государственной программы ОУРВ» также применимы при реализации программ обучения языку методом погружения и занятий, проводимых на других языках (не финском или шведском) или с использованием методов альтернативной педагогики. В этом случае важно, чтобы родители ребенка были в необходимой мере проинформированы об основополагающих принципах и любых существующих особых целях ОУРВ.

#### **Обучение языку методом погружения**

Обучение языку методом погружения может проводиться на втором государственном языке (шведском или финском) или на языке национального меньшинства, главным образом, для детей, чьим

родным является язык компактно проживающего этнического сообщества, составляющего большинство населения этой местности. Таким образом, возможности, предоставляемые двуязычной обстановкой, могут быть использованы для улучшения владения ребенком вторым государственным языком или языком национального меньшинства. Чтобы изучение нового языка не оказало негативного влияния на владение родным языком, дети, говорящие на одном языке, не должны обучаться второму с использованием метода полного погружения до достижения ими возраста трех лет, т.е. до тех пор, пока в достаточной степени не разовьются навыки владения родным языком. При использовании языкового погружения необходимо совместно с родителями убедиться в том, что развитие навыков владения родным языком ребенка соответствует его возрасту. Муниципалитет должен обеспечить непрерывность языкового погружения, начатого в рамках ОУРВ и продолжающегося на этапе начального образования.

#### **Реализация ОУРВ на иностранном языке**

Понятие «ОУРВ на иностранном языке» относится ко всем занятиям, проводимым на других языках, кроме финского и шведского. Когда ребенок участвует в подобных занятиях, ответственность за развитие навыков владения родным языком лежит на его родителях.

#### **Использование альтернативной педагогики или подходов в рамках ОУРВ**

ОУРВ может быть основано на альтернативных педагогических методах и подходах, таких как Вальдорфская методика, система Монтессори, техника Френе и подход Реджио Эмилия.

#### **6.4. Ребенок в больнице**

При организации ОУРВ в больницах и других лечебных учреждениях по мере возможности применяются Документ по вопросам национальной политики вместе с «Руководством по реализации государственной программы ОУРВ». В течение периода госпитализации ребенка должна быть обеспечена непрерывность образования в соответствии с потребностями ребенка путем взаимодействия между разными сервисами ОУРВ. Особое внимание следует уделять установлению и поддержанию теплых

межличностных отношений ребенка с другими детьми и взрослыми. Взаимодействие с родителями в данном случае приобретает особое значение.

## **7. МЕСТНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН ОУРВ**

### **7.1. Разработка местного учебного плана ОУРВ**

«Руководство по реализации государственной программы ОУРВ» представляет собой основу для составления местного плана ОУРВ, создаваемого муниципалитетом. Кроме того в этом плане учитываются все другие местные планы, касающиеся детей и семьи, местные документы по вопросам политики в сфере ОУРВ, а также местный план дошкольного образования. Местные документы по вопросам политики в сфере ОУРВ устанавливают, какие учебные планы должны быть созданы муниципалитетом на региональном и районном уровнях, а также на уровне конкретного учреждения, и определяют процедуру их утверждения и регулярной проверки. Местный план дошкольного образования и план ОУРВ составляют единое целое, между ними должна существовать явная преемственность. Местный план ОУРВ определяет и уточняет все особенности, задачи и методы работы разных видов учреждений.

Местный план ОУРВ – это инструмент, регулирующий процесс предоставления ОУРВ на муниципальном уровне, а также ключевой документ, определяющий деятельность персонала. Документ, определяющий национальную политику в сфере ОУРВ, и данное «Руководство» должны широко обсуждаться в муниципалитете. Весь преподавательский состав должен участвовать в их реализации, мониторинге и оценке.

План ОУРВ конкретного образовательного учреждения дополняет местный план, описывая особенности и приоритеты каждого конкретного учреждения и конкретных рабочих условий. Он также включает конкретизированные цели для каждого отдельного вида предоставляемых услуг. Каждый учебный план постепенно дополняется и уточняется, поскольку в нем должны отражаться любые изменения целей, вызванные той или иной ситуацией, отобранное контентное наполнение каждого вида деятельности в зависимости от особен-

ностей детей, групп и рабочих условий в каждом отдельном случае. Все виды деятельности должны документально фиксироваться и регулярно оцениваться. План ОУРВ конкретного учреждения представляет собой один из важнейших элементов создания благоприятной образовательной среды, включающей преподавателей и родителей.

### 7.2. Содержание местного учебного плана ОУРВ

В процессе разработки плана ОУРВ муниципалитет должен учитывать уже имеющиеся методики и существующие на момент разработки планы. Ниже представлен примерный перечень пунктов, которые могут быть включены в план.

- Описание рекомендаций и стратегий ОУРВ на локальном уровне, касающихся планирования содержания ОУРВ:
  - ✓ способы предоставления услуг в рамках ОУРВ, методы работы и их особенности,
  - ✓ организация служб поддержки,
  - ✓ система обеспечения качества ОУРВ,
  - ✓ партнеры и принципы взаимодействия,
  - ✓ план обеспечения безопасности,
  - ✓ особые региональные или местные программы и проекты.
- Миссия и система ценностей ОУРВ.
- Цели и задачи.
- Практическое осуществление местного плана ОУРВ и его детализация в учебных планах на уровне отдельных образовательных учреждений.
  - Реализация ОУРВ.
  - Обеспечение поддержки ребенка с особыми потребностями.
  - Организация ОУРВ для детей, говорящих на разных языках и имеющих разное культурное происхождение.
  - Обеспечение преемственности между ОУРВ, дошкольным и общим образованием.
  - Сотрудничество:
    - ✓ реализация партнерства в рамках ОУРВ,
    - ✓ межпрофессиональное и сетевое (отраслевое) сотрудничество; муници-

пальные учреждения, частный сектор и церковные приходы.

- Принципы разработки и последовательного применения на практике индивидуальных планов ОУРВ.
- Оценка, развитие и мониторинг содержания ОУРВ, включая местные приоритеты развития ОУРВ.

### 7.3. Местный учебный план ОУРВ как часть мер по повышению качества ОУРВ

Документ, определяющий национальную политику в сфере воспитания и образования детей младшего возраста, и «Руководство по реализации государственной программы ОУРВ», так же как и любые другие местные планы и документы по вопросам политики в области ОУРВ, составляют основу для оценки и развития ОУРВ в муниципалитетах.

Данное «Руководство» представляет собой краткий обзор ОУРВ, предоставляемого на требуемом качественном уровне. Местный план ОУРВ является необходимой и обязательной основой контроля качества на уровне муниципалитетов и отдельных учреждений, в цели которых входят регулярная оценка и развитие различных методов улучшения образовательной деятельности. Кроме того, принимать участие в оценке могут административный персонал, родители, дети и различные партнеры по сотрудничеству в рамках ОУРВ.

Оценка – непосредственное условие развития. Она помогает определить, в какой мере были достигнуты поставленные цели, а также выявить сильные и слабые стороны в проделанной работе. Сам по себе процесс оценки качества тоже является предметом для оценивания. Регулярное ведение документации как часть контроля качества делает возможными долгосрочный контроль и оценку.

*Перевела с английского научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методического сопровождения программ ФИРО Г.Н. Нагиева*

# Семья и школа: французский опыт

122

**Аннотация.** Рассматривается устройство государственного образования во Франции. Показано, что родители учащихся присутствуют на всех уровнях образовательной системы, начиная от детского сада, далее в школе, колледже, лицее и вплоть до Высшего совета по образованию. Показано, что в последнее десятилетие наблюдается усиление влияния социальной дифференциации учащихся на результаты учебной деятельности. Особо подчеркивается озабоченность французских руководящих кругов в мотивировании родителей к всестороннему развитию детей и в повышении ответственности семей за воспитание несовершеннолетних. Все рассматриваемые автором вопросы образования, в том числе финансовые, подкреплены данными из официальных источников.

**Ключевые слова:** семья, государственное образование во Франции, ответственность родителей за воспитание детей, французская школа.

Во Франции государственное образование является бесплатным, не имеет религиозного содержания и обязательно для детей от 6 до 16 лет. Не обязательными, но бесплатными являются и детские сады (материнские школы), которые посещают более 90 % детей с 3 до 6 лет. Государство утверждает все школьные программы для частных и государственных школ, организует конкурсы и экзамены. Родители вправе выбрать государственную или частную форму обучения своего ребенка. Запись в младшие классы государственных начальных школ производится строго в соответствии с местом жительства. Отступления от этого правила возможны только после специального обращения родителей в мэрию. Обучение в начальной школе продолжается с 6 до 11 лет, в первом цикле средней школы – колледже – от 11 до 15 лет, во втором цикле – лицее – от 15 до 16 или 17 лет. На I курс университетов зачисляются без экзаменов все обладатели диплома бакалавра, который получают около 65 % учащихся одной воз-

растной группы. Школы обязаны также принимать детей нелегальных иммигрантов, даже без вида на жительство, и инвалидов. Благодаря специальным службам сопровождения число инвалидов, обучающихся в обычных классах, возросло с 162 тыс. в 2007/08 учебном году до 210 тыс. в 2011/12 г. Затраты бюджета на организацию обучения инвалидов увеличились за семь лет почти вдвое – с 754 млн евро до 1,3 млрд евро (Battaglia, 2012).

Родители учащихся присутствуют на всех уровнях образовательной системы – начиная от детского сада, далее в школе, колледже, лицее и вплоть до Высшего совета по образованию, консультативного органа при министре образования, который в обязательном порядке высказывает свое мнение обо всех реформах в сфере образования, новациях в программах, изменениях в экзаменах.

Совет школы объединяет директора, учителей, представителя муниципалитета и родителей – в его ведении находятся вопросы питания, внутреннего распорядка, безопасности, внеурочной деятельности и пр. В колледжах и лицеях представители родителей заседают

в административном совете, который помимо решения вышеуказанных вопросов принимает бюджет учебного заведения, высказывает мнение о спортивной деятельности в рамках школы, о выборе учебников. В этот совет входят также несколько представителей учащихся. Родители тоже имеют своих представителей в совете класса и совете по дисциплине и могут выступать в качестве посредников между руководством учебного заведения и отдельными учащимися. Выборы в советы учебных заведений проходят в строго определенные дни одновременно по всей стране. Если родители младших школьников проявляют активность (в данных выборах участвуют половина родителей), то в средней школе участие падает до 25–30 %. Шансы победить на выборах в Высший совет по образованию имеют представители нескольких родительских ассоциаций, старейшая из которых существует с 1910 г.

В вопросе оставления на второй год, что является во Франции распространенной практикой, права родителей довольно ограничены – у них есть 15 дней для оспаривания решения в вышестоящей инстанции, но решающее слово остается за администрацией. В подобных случаях родители с детьми предстают перед комиссией из главы учебного заведения, преподавателей и представителей родителей. Перевод систематически прогуливающих занятия, хулиганящих и хронически не успевающих учащихся от 13 до 16 лет в специальные учебные заведения – колледжи по реинтеграции в школьную жизнь – может быть осуществлен только с согласия самого ученика и его родителей. Отношения родителей с главами учебных заведений не всегда остаются корректными – так, в 2009/10 учебном году каждый восьмой директор колледжа или лицея подал жалобу на оскорбления, которые чаще следовали от родителей учащихся (41 % случаев), чем от учащихся (33 %) или от посторонней молодежи (10 %) (Chevallereau, Floc'h, 2011).

Абсолютное большинство французов разделяют идею равенства прав и обязанностей матерей и отцов в процессе воспитания. Так, 78 % опрошенных считали устаревшим традиционное распределение ролей в семье, когда с матерью

В вопросе оставления на второй год, что является во Франции распространенной практикой, права родителей довольно ограничены – у них есть 15 дней для оспаривания решения в вышестоящей инстанции, но решающее слово остается за администрацией.

связываются такие понятия, как любовь и поддержка, а с отцом – авторитет и защита. При этом наиболее прогрессивными в данном вопросе являются как раз молодые родители – люди от 25 до 34 лет, а консервативными – мужчины после 65. Большинство (56 %) (67 % женщин и 45 % мужчин) французов уверены, что отцы в настоящее время лучше исполняют свою роль по воспитанию, чем еще 30 лет назад. Для 9 французов из 10 как мать, так и отец в равной степени могут «играть» с ребенком, «выслушивать и советовать», «определять правила и наказывать», «давать соску и менять подгузники», «ходить на родительские собрания» (Le rôle..., 2010).

Интересно отметить, что, согласно опросам общественного мнения, проблемы успеваемости в школе далеки от лидерства в списке проблем воспитания. Так, по данным опроса, проведенного в 2011 г., 47 % родителей заявили, что затрудняются с тем, чтобы заставить ребенка навести порядок в своей комнате, 30 % – испытывали трудности с принуждением детей к выполнению ежедневных обязанностей по хозяйству, тогда как только для 21 % опрошенных основной сложностью было выполнение домашних заданий (Les Français..., 2011).

Общий уровень воспитания в школе в середине 2000-х гг. удовлетворял три четверти родителей – 75 % опрошенных полагали, что школа выполняет задачу подготовить ребенка к жизни в обществе, 72 % считали, что школа успешно воспитывает гражданские и нравственные ценности (Ecole: regards..., 2006). Показательно, что среди тех ценностей, которые в первую очередь должны быть переданы подрастающим поколениям, 63 % французов называли честность и уважение к другим людям, 59 % – трудолюбие, 45 % – терпимость, 40 % – любовь к своей семье. В конце списка расположились такие понятия, как патриотизм – за него проголосовали 6 % опрошенных, забота о личном про-



об авторе



А.А. Преображенская, старший научный сотрудник ИМЭМО РАН, кандидат политических наук

Абсолютное большинство французов разделяют идею равенства прав и обязанностей матерей и отцов в процессе воспитания.

Так, 78 % опрошенных считали устаревшим традиционное распределение ролей в семье, когда с матерью связываются такие понятия, как любовь и поддержка, а с отцом – авторитет и защита.

цветании – 8 % и вера в Бога – 4 % (La transmission..., 2005).

Государственные расходы на систему начального и среднего образования постоянно возрастают. Так, бюджет Министерства образования с 47 млрд евро в 2000 увеличился к 2007 г. до 58,3 млрд евро. На образование (включая высшее) расходуется 6,9 % ВВП (Pecussa, 2008, с. 19). Однако затрачиваемые финансовые средства автоматически не приводят систему образования к эффективности. По международным тестам как для младших школьников, так и 15-летних среди стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) Франция находится в середине списка, причем с 2000 по 2009 г. результаты имели тенденцию к ухудшению (Felouzis, 2012, с. 10).

При этом у французских учащихся есть две особенности. Во-первых, это сильный разрыв в знаниях и компетенциях лучших учеников и отстающих. Во-вторых, значительное влияние экономического и социального статуса родителей на школьные результаты учащихся. Соответственно лишь незначительное большинство – 58 % французов полагают, что школа дает равные шансы независимо от происхождения (La transmission..., 2005).

Отставание значительного числа учеников начинается уже в начальной школе. Согласно проведенным исследованиям, только 60 % ее выпускников успешно осваивают программу, у 25 % наблюдаются значительные провалы в знаниях и умениях, а 15% не овладевают и базовыми знаниями (Haut Conseil..., 2007, с. 9). Дети, которых окружает дома более благоприятная для учебы атмосфера, учатся лучше (по наблюдениям исследователей, решающее значение для успеваемости имеет уровень диплома матери ребенка). Характерно, что в конце 1990-х гг. на вто-

рой год оставались 3 % детей преподавателей, 7 % детей высших кадров, 25 % детей рабочих и 41 % – неработающих (Там же, с. 15). Среди выпускников начальной школы неблагополучного пригорода Парижа Сена-Сен-Дени 12 % получили неудовлетворительную оценку по французскому языку, 24% – по математике, тогда как для Парижа эти показатели составляли соответственно 4 и 10 % (Duru-Bellat, 2012, с. 18). Таким образом, начальная школа не компенсирует социальное неравенство, а средняя закрепляет полученное ранее преимущество. В 2011 г. 254 тыс. молодых людей, достигших 16 лет, окончили обучение, не получив никакого диплома, причем дальнейшая деятельность 180 тыс. из них не была зафиксирована социальными службами.

При этом эксперты констатируют, что в последнее десятилетие – с 2000 по 2009 г. наблюдалось усиление влияния социальной дифференциации учащихся на результаты учебной деятельности. Знания и компетенции выходцев из социально неблагополучных слоев населения за этот промежуток времени ухудшились, в то время как у благополучных остались на прежнем уровне. Одновременно увеличилась также и поляризация между различными учебными заведениями – как по происхождению учеников, так и по итогам учебной деятельности. Подобная социальная сегрегация привела к ухудшению результатов образования представителей социальных низов (Felouzis, 2012, с. 12).

Для смягчения социального неравенства предпринимаются многочисленные меры. Прежде всего используется материальная поддержка – существует система социальных пособий. Так, пособие к началу учебного года (от 280 до 320 евро) предназначено для лиц, доходы семьи у которых менее 23 тыс. евро в год. Действуют стипендии для учащихся, иногда обеспечиваются бесплатное питание. Стипендии получают 24 % учащихся колледжей и лицеев, т.е. 1,3 млн французов.

Проводятся мероприятия по подтягиванию как школ с низкими результатами, так и отдельных учащихся хотя бы до среднего уровня. В стране существуют «зоны приоритетного образования».

В учебные заведения, расположенные в данных зонах, направляются дополнительные финансовые средства и педагоги, для учащихся, среди которых 60 % детей рабочих или безработных, 27 % – дети иммигрантов (Laurence, Vaisse, 2007, с. 229), предлагаются стипендии, помощь в профессиональной ориентации. В 2000-х гг. к зонам приоритетного образования относилась уже четверть учебных заведений.

Законодательством предусмотрены и дополнительные занятия с отстающими. В процессе обучения неуспевающим предоставляются дополнительные часы для занятий, как в начальной, так и в средней школе можно пройти специальную бесплатную подготовку во время каникул. Последние два года в 41 департаменте родителям-иностранцам предоставляются 120 часов французского языка, объяснения их прав и обязанностей и особенностей французской системы образования, а также республиканских ценностей. В стране действуют «школы второго шанса» для молодежи от 18 до 24 лет.

В последние годы все шире применяются специальные меры по поддержке одаренных выходцев из социальных низов. Для способных детей, которых дома окружает неблагоприятная для учебы среда, созданы 22 специальных интерната на 10 тыс. мест. В 2009 г. была смягчена «школьная карта», т.е. прикрепление школьников к учебным заведениям по месту жительства (это касается только средней школы, в младшей все осталось по-прежнему), используется американский метод «позитивной дискриминации» – отдельные представители «трудных кварталов» принимаются в элитные средние и высшие учебные заведения по специальному конкурсу. Вместе с тем отмена «школьной карты» формально создает благоприятные условия для способных детей из малообеспеченных семей (при условии, что они достаточно информированы, чтобы сделать правильный выбор колледжа, и располагают возможностями для поездок в другую часть города), однако в итоге еще больше закрепляет социальное расслоение среди школ. Согласно последним исследованиям, после отмены «школьной карты» в привилегированных учебных заведениях почти не прибавилось выходцев

социальных низов, а в наиболее неблагополучных школах практически исчезли представители состоятельных слоев населения (Merle, 2011, с. 77).

Французские руководящие круги также ставят цель мотивировать родителей к всестороннему развитию детей и повысить ответственность семей за воспитание несовершеннолетних. Из новаций в этой сфере можно назвать следующие: в 2010 г. в пилотных департаментах 60 тыс. семей с детьми 2009 г.р. были предоставлены иллюстративные материалы для детей и пособия для родителей; в 2010 и 2011 гг. 800 тыс. выпускникам одного из младших классов в торжественной обстановке вручали книги для чтения летом в кругу семьи: басни Ж. де Лафонтена с иллюстрациями М. Шагала и в следующем году – девять сказок Ш. Перро.

В связи с некоторым ростом абортс среди несовершеннолетних 160 тыс. школьников 15 лет получили право на бесплатные и анонимные медицинские консультации и бесплатные средства предохранения от нежелательных беременностей и заболеваний, передающихся половым путем. Ранее врачи не принимали школьников 16–18 лет без родителей.

В 2006 г. законодательство предоставило возможность местным властям заключать с родителями хронически неуспевающих детей «контракт ответственности родителя» (примечательно, что в данном контракте должны быть зафиксированы не только обязанности родителей, но и мероприятия по помощи данной семье). В январе 2011 г. вступил в силу закон, позволяющий лишать семейных пособий родителей, дети которых систематически пропускают занятия в школе. Родители получают предупреждение после четырех неявок в месяц в учебное заведение без оправдательной причины. В конце июня того же года президент Н. Саркози подвел первые итоги действия данного закона: за полгода родителям было разослано 28 тыс. предупреждений, что в подавляющем большинстве

Французские руководящие круги ставят цель мотивировать родителей к всестороннему развитию детей и повысить ответственность семей за воспитание несовершеннолетних.

3. Cédelle L. Nicolas Sarkozy vante le bilan de la loi Ciotti sur la suspension des allocations familiales // *Le Monde*. 23.06.2011. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.lemonde.fr/education/article/2011/06/23/nicolas-sarkozy-vante-le-bilan-de-la-loi-ciotti-sur-la-suspension-des-allocations-familiales\\_1540132\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2011/06/23/nicolas-sarkozy-vante-le-bilan-de-la-loi-ciotti-sur-la-suspension-des-allocations-familiales_1540132_1473685.html)
4. Chevallereau E., Floc'h B. Violences à l'école: «Le manque de formation des enseignants est criant» // *Le Monde*. 29.03.2011. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.lemonde.fr/education/article/2011/03/29/violences-a-l-ecole-le-manque-de-formation-des-enseignants-est-criant\\_1500387\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2011/03/29/violences-a-l-ecole-le-manque-de-formation-des-enseignants-est-criant_1500387_1473685.html)
5. Duru-Bellat M. Réduire les inégalités dès la petite enfance // *Cahiers français*. 2012. N 368. P. 16–21.
6. Ecole: regards croisés parents-enseignants // TNS Sofres. 16.10.2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tns-sofres.com/points-de-vue/85A946C215A840ECBCCB903FBE837003.aspx>
7. Felouzis G. Le système éducatif français dans l'OCDE: quelles performances? // *Cahiers français*. 2012. N 368. P. 9–15.
8. Haut Conseil de l'Éducation. L'école primaire. Bilan des résultats de l'École – 2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/074000516/0000.pdf>
9. La transmission des valeurs morales // TNS Sofres. 25.11.2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tns-sofres.com/points-de-vue/81F615717E9A43759137CD71186E9FDD.aspx>
10. Laurence J., Vaisse J. Intégrer l'islam. Paris: Odile Jacob, 2007.
11. Le rôle des pères dans l'éducation des enfants // TSN Sofres. 17.06.2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tns-sofres.com/points-de-vue/8054A08E699D43D38FA8DC6A64256FFC.aspx>
12. Léchenet A. Rythmes scolaires: tout comprendre de la réforme // *Le Monde*. 28.02.2013. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/02/28/rythmes-scolaires-tout-comprendre-de-la-reforme\\_1840576\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/02/28/rythmes-scolaires-tout-comprendre-de-la-reforme_1840576_1473688.html)
13. Les Français et l'autorité parentale // TSN Sofres. 23.08.2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tns-sofres.com/points-de-vue/DA1FD2DDD9004E288F4C23938F79DCF6.aspx>
14. Merle P. L'assouplissement de la carte scolaire: quel bilan? // *Regards sur l'actualité*. 2011. N 371. P. 74–79.
15. Perucca B. L'École en question. Paris: Odile Jacob, 2008.



# Правила представления рукописей в журнал «Образовательная политика»

---

Журнал «Образовательная политика» публикует оригинальные научные (теоретические, экспериментальные, прикладные, обзорные и др.) и публицистические статьи по проблемам образования. К статье должны быть приложены аннотация, отражающая ее суть, объемом не более 600 знаков, и ключевые слова, а также сведения об авторе(ах) (фамилия, имя и отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, телефон, адрес электронной почты, фотография). В конце статьи приводится список использованной литературы, включая источники, почерпнутые из Интернета, в алфавитном порядке: сначала – литература на русском языке (кириллица), затем – на иностранных языках (латиница).

В списке использованной литературы указываются:

- для *книжных изданий* – фамилия и инициалы автора(ов), точное название книги или сборника, место издания, издательство, год; например:

Олеша Ю. Книга прощания. М.: Вагриус, 2006.

- для *статей из сборников* – фамилия и инициалы автора(ов), название статьи, через две косые черты – название сборника, фамилия(и) редактора(ов), год выхода сборника, номер журнала, страницы (начало–конец статьи); например:

Субботин В.Е. Оценочные суждения // Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: Пер Сэ, 2001. С. 315–332.

- для *журнальных статей* – фамилия и инициалы автора(ов), название статьи, журнала, год его выхода, номер журнала, страницы (начало–конец статьи); например:

Знаков В.В. Понимание и переживание москвичами террористической угрозы // Вопр. психол. 2010. № 4. С. 64–74.

Hunt E., Carlson J. The standards for conducting research on topics of immediate social relevance // Intelligence. 2007. V. 5. P. 393–399.

- для *газетных статей* – фамилия и инициалы автора(ов), название статьи и газеты, год выхода, дата, номер газеты, страница(ы);

- для *источников из Интернета* – фамилия и инициалы автора(ов), название материала, адрес в Интернете, дата обращения к источнику; например:

Болдырева Н.А. Социальные сети в образовании и науке. [Электронный ресурс]. URL: <http://web20-for-education.blogspot.com/2007/11/blog-post.html> (дата обращения: 30.03.2010).

В тексте в круглых скобках должны быть ссылки на *все* литературные и web-источники с указанием фамилии автора (авторов) и года издания. Помимо этого в ссылке на *цитату* должна(ы) быть указана(ы) страница(ы) того источника из списка литературы, откуда взята цитата, например: (Знаков, 2010, с. 70), (Белов, Иванов, 2011, с. 90–91).

Примечания в тексте оформляются в виде постраничных сносок, которые должны иметь сквозную нумерацию.