



# Тест на человечность: особые дети в обществе

**Ключевые слова:** тест на человечность, I Всероссийский съезд дефектологов, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особые дети, социализация.

С 26 по 28 октября с.г. в Москве пройдет I Всероссийский съезд дефектологов. Сразу же возникает вопрос: ради чего созывается собрание, именуемое высоким именем «съезд»? Ради того, чтобы представители разных направлений дефектологии и коррекционной педагогики встретились на общей переговорной площадке? Обсудили наиболее значимые вопросы и пути их решений в современной науке? Поделились инновационными практиками диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)? Наметили перспективы развития разных научных направлений? Каждый из этих вопросов по-своему правомерен. Но... каждый из них интересует только определенную часть профессионального сообщества: дефектологов, коррекционных педагогов, реабилитологов, психологов, медиков и социальных работников. Для обсуждения этих вопросов вполне достаточно было бы ограничиться жанром научно-практических конференций или симпозиумов. Все эти вопросы важны, но вряд ли они находятся в фокусе общественного внимания.

Именно поэтому подзаголовок названия съезда «Особые дети в обществе»

высвечивает главный мотив, ради которого собираются самые разные социальные силы общества – родители, журналисты, дефектологи, управленцы, учителя, психологи, медики, воспитатели, политики, представители бизнеса и благотворительных фондов. Только забота об особых детях, мысли об их судьбах и достойной полноценной жизни каждого из них: детях с по-иному развитыми способностями, детях с особыми нуждами, детях с ОВЗ, детях-инвалидах, – об их позитивной социализации и интеграции в обществе, понимание их ценности для общества и ценности общества для них – побудили создать ранее не объединявшихся людей для встречи друг с другом. Миссия съезда – консолидация усилий семьи, общества и государства в создании условий для позитивной социализации и самореализации особых детей в современном мире.

В этой социализации должны участвовать все, кому это по силам. Наш съезд должен стать публичным событием, в основе которого – стратегия накопления согласия между всеми, у кого болит душа за особых детей. И это невероятно тяжелая задача, потому что у родителей – одни представления решения этой задачи, у педагогов и медиков – другие,

у представителей общественности, сотрудников фондов, которые помогают особым детям, – третьи.

Так обозначена миссия в преамбуле к письму, которое было направлено как очередное «письмо к съезду» 24 июля 2015 г. тем, кто по административному статусу несет ответственность за социальную политику в области детства в разных регионах нашей страны.

Встает вопрос: останется ли миссия съезда, посвященного тому, чтобы судьбы особых детей стали одной из приоритетных задач общества, очередной декларацией? Удастся ли послать нашему обществу социальный сигнал о неизбежной драме любого общества, которое поражено равнодушием к детям, подросткам, инвалидам разного возраста, нуждающимся в его заботе.

Скажу с грустью и болью: *общество, осознанно или неосознанно отвергающее особых детей и особых людей, само обречено рано или поздно превратиться в отверженное общество.* Его символами в истории цивилизации стали инфантицид в античной Спарте, избивание младенцев царем Иродом, ксенофобские нацистские доктрины и лагеря смерти Третьего рейха.

Символами отверженного общества становятся и культурные герои, подобные Янушу Корчаку, входящему вместе с детьми из дома сирот в газовую камеру... Среди этих культурных героев хочу назвать имена Льва Выготского, Жана Ванье, Селестена Френе, Марии Монтессори, Рудольфа Штайнера, Виктора Франкла, Анны Фрейд, Бруно Беттельгейма – всех тех, кто смыслом своей жизни и исследований сделал заботу об особых детях. Я не претендую на перечисление всех имен, чьи подходы, программы и технологии нацелены на служение особым детям.

Иногда какая-либо одна из этих концепций, программ или технологий возводится в ранг «единственной». Это опасно! В связи с этим хочу напомнить афоризм Станислава Ежи Леца: «Канонизация убивает в моих глазах человека, которого я мог бы считать святым». Эти слова относятся к любому харизматическому лидеру, вне зависимости от его принадлежности к тому или иному профессиональному цеху, будь то политика, управление, культура,

индустрия, наука или образование. В качестве потенциальных рисков канонизации назову лишь наиболее очевидные: сужение проблемного поля видения реальной ситуации особых детей; примитивизация многомерного феномена особых детей; рецепты и технологии социализации особых детей, предлагающие универсальные «лекарства на все случаи жизни»; фанатичная вера вместо системной аналитики сложной и разнообразной диагностики различных вариантов развития детей с ОВЗ.

Если наша задача – обеспечение позитивной социализации особых детей, то средства ее решения могут быть разными. Для этого можно использовать разные профессиональные наборы технологий, программ, методик, учебно-методических комплексов и развивающих мотивирующих сред, в первую очередь – сред общения.

Мы говорим об интеграции особых детей в общество, стремясь избежать бездумной инклюзии, – подобная целевая установка должна задать ориентир всей системе управления образованием. Об этом нужно говорить не только с научной, а и с политической жесткостью. Интеграция через инклюзию должна проводиться с опорой на профессионалов, которые, основываясь на данных диагностики, четко могут определить, что для этой интеграции можно и нужно сделать в каждом конкретном случае.

Мы хотим мотивировать самых разных людей в оказании поддержки особым детям, повысить статус и творческий потенциал профессионалов и волонтеров, обеспечивающих их позитивную социализацию. На съезде, надеюсь, состоится не просто демонстрация научных школ, а демонстрация тех продуктов для практической деятельности, которые создают научные школы. Ориентация на практику – один из принципов предстоящего съезда, который может быть передан через лаконичную формулу: «от методологии научных школ – к конструктивным программам и технологиям».

На съезде, конечно же, предстоит дискуссия. Но вряд ли они будут эвристичны, если будут проходить в стиле «против кого дружите»: «Мы за Выготского!».

Мы говорим об интеграции особых детей в общество, стремясь избежать бездумной инклюзии, – подобная целевая установка должна задать ориентир всей системе управления образованием. Об этом нужно говорить не только с научной, а и с политической жесткостью. Интеграция через инклюзию должна проводиться с опорой на профессионалов, которые, основываясь на данных диагностики, четко могут определить, что для этой интеграции можно и нужно сделать в каждом конкретном случае.

а другие – «Мы за Занкова!», «Мы за Монтессори» или за поведенческую терапию. Наша задача – показать возможности и дефициты каждого метода в зависимости от природы феноменов тех особых детей, с которыми предстоит работать. Универсальных методов не существует – такова позиция, которую мы хотим донести до всех участников съезда. Методы, как и мамы, «всякие нужны», «всякие важны».

Кстати, о мамах. Сейчас в России крайне остро стоит вопрос о создании мощной системы консультационной помощи родителям особых детей. Речь идет о консультировании не только детей, но и семей. Поэтому я хочу предложить странный термин, позаимствовав его у Карла Роджерса, – *семьецентрированное консультирование*. Это не просто разновидность консультирования, а ценностная установка, необходимая сегодня, как никогда. Сколько бы дефектологов, специалистов по коррекционной педагогике, нейропсихологов мы ни выпускали, наших усилий будет недостаточно без мотивации к реабилитации в семьях. Способствовать такой мотивации – задача государственного масштаба. Очевидно, что системная интеграция в школе невозможна без интеграции в семье.

На съезде пойдет речь о поиске разумного баланса традиционных и инновационных образовательных и психотехнических практик. В числе инновационных практик – дистанционные возможности работы с особыми детьми. Опять же возникает вопрос о комбинировании разных форм дистантного обучения, об их плюсах и об их ограничениях. Для особых детей,

для их семей сегодня нужны институты, созданные по тем же принципам, что и Coursera в высшем образовании – одна из популярных в мире систем онлайн-обучения. И здесь вопрос в том, чтобы эффективные инновационные образовательные модели и культурные практики для особых детей и их семей имели оценку экспертного сообщества.

В числе вопросов, которые предстоит обсуждать на съезде:

- индивидуализации образования в общеобразовательной школе и обеспечение вариативности образования детей с ОВЗ;
  - развитие междисциплинарных форм образования детей с ОВЗ;
  - инклюзивное образование: возможности и ограничения;
  - оценка и контроль качества в сфере образования с учетом внедрения ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ и ФГОС образования для лиц с интеллектуальными нарушениями;
  - введение профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» и развитие компетенций педагога в работе с детьми с ОВЗ, в том числе социальной и коммуникативной компетенции;
  - модернизация профессионального образования специалистов, работающих с детьми с ОВЗ;
  - развитие доступной образовательной среды;
  - эффективность трудоустройства молодежи с ОВЗ, приобщение ее к разным профессиям;
  - мотивирование представителей сферы бизнеса и общественных организаций к участию в судьбе детей с ОВЗ;
  - социальная и психологическая поддержка родителей и семей с особыми детьми;
  - формирование толерантности к особым детям через образование, культуру и средства массовой коммуникации.
- Последний из вопросов напрямую связан с тем, сумеем ли мы преодолеть негативные стереотипы и предрасудки, нередко бытующие в массовом сознании по отношению к Иным, непохожим на нас людям, прежде всего, к особым детям.

Именно эти негативные стереотипы и выступают как социальные и психологические барьеры, превращающие порой детей и людей с ОВЗ в социальных изгоев, гонимых и отверженных.

И тогда усиливается та глубинная социальная и психологическая дезинтеграция, как бы по-разному ее ни называли классики исследования особых *норм развития*, вариантов развития детей и взрослых с по-иному развитыми способностями: потеря контакта с внешним миром (Эйген Блейлер), потеря чувства реальности и способности вибрировать вместе с реальностью (Пьер Жане), а также стигматизация, клеймение, присваивание ярлыков, задающие неспособность к полноценной социальной жизни из-за нарушения прав на социальное признание (Эрвинг Гоффман).

Огромную роль в преодолении социальной стигматизации по отношению к особым детям имеют различные фонды и некоммерческие организации (НКО), основной задачей которых является забота об особом детях. Среди этих фондов хочу упомянуть «Абсолют-помощь» (создан в 2002 г.), «Обнаженные сердца» (создан в 2004 г.), «Выход» (создан в 2012 г.) «Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» (создан в 2008 г.), а также Центр лечебной педагогики им. А.Р. Лурия и Центр «Антон тут рядом».

Обсуждение подходов и программ диагностики, коррекции, восстановительного обучения и воспитания, реабилитации, разрабатываемых этими и многими другими подобными организациями, поможет наметить зону ближайшего развития междисциплинарной

Огромную роль в преодолении социальной стигматизации по отношению к особым детям имеют различные фонды и некоммерческие организации (НКО), основной задачей которых является забота об особом детях.

науки и практики разных форм поддержки особых детей и их семей.

В сетевом обществе наиболее мощным каналом социального и психологического воздействия на массовое сознание являются средства массовой коммуникации, Интернет, телевидение. Социальные информационные потоки превращаются в потоки сознания и поведения каждой личности, порождают ценностные картины мира. В процессе развития личности трудно переоценить роль изменения социальных установок по отношению к особым детям в обществе, которые несут различные художественные фильмы: почти забытый фильм «Двое» (1965) о любви юноши к потерявшей слух девушке, танцующей в театре для глухих; «Слепой музыкант» (1960), «Человек дождя» (1988) об истории героя, страдающего савантизмом и обладающего «островом гениальности»; «Форрест Гамп» (1994) о судьбе человека с ограниченными способностями, вошедшего в историю своей страны; «Класс коррекции» (2014). Ряд можно было бы продолжить. Но подлинным тестом на человечность является фильм Любви Аркус «Антон тут рядом» (2012). И это тест на человечность не только по отношению к особым детям, но и на гуманистический потенциал того общества, в котором все мы с вами живем.

Услышит ли нас общество? Время покажет.

# Задачи системы образования: 2015/16 учебный год

**Аннотация.** 2015/16 учебный год – это третий год работы по новому закону «Об образовании в Российской Федерации» и четвертый год работы по решению приоритетных задач, поставленных в майских указах Президента. Автор статьи анализирует ход реализации основополагающих документов в развитии положений закона и указов – стратегий, концепций, стандартов и программ, призванных повысить доступность качественного образования, а также рассказывает о том, что еще предстоит сделать.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), воспитание, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), национальная идентичность, доступность, концепция математического образования, историко-культурный стандарт.

## НОВЫЕ ПРОГРАММЫ

В числе особенно важных документов, принятых совсем недавно, – примерные основные образовательные программы дошкольного, начального общего и основного общего образования. «На основе стандартов и с учетом примерных программ» – так предписано законом – школы и детские сады разрабатывают свои программы. С 1 сентября V классы начали учиться по ФГОС основного общего образования<sup>1</sup>. Теперь необходимо вести разъяснительную работу с родителями: они должны понимать, что меняется в жизни их ребенка в связи с переходом на ФГОС.

Продолжается создание примерной программы старшей школы – общественные консультации по-прежнему проводятся на сайте: <http://www.edu.crowdexpert.ru>. Он удивительно популярен: за полгода около 4 млн посещений, 80 тыс. активных пользователей.

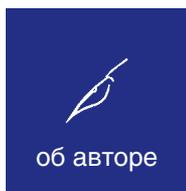
## ВОСПИТАНИЕ КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Повышение качества образования невозможно без особого внимания к воспитанию как неотъемлемой части образовательного процесса. И в стандартах, и в примерных программах много внимания уделяется воспитательной составляющей – мы говорим о личностных результатах образования, о программе воспитания и социализации как обязательной части примерной программы.

На федеральном уровне разработаны два ключевых документа: Стратегия развития воспитания в Российской Федерации<sup>2</sup>, она недавно утверждена, и программа «Патриотическое воспитание в Российской Федерации», в июле с.г., она внесена в правительство. В ближайшее время мы представим федеральный план мероприятий по реализации Стратегии развития воспитания. Он послужит основой для региональных планов.

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

<sup>2</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».



об авторе



*Н.В. Третьяк, первый заместитель министра образования и науки РФ, кандидат юридических наук*

Такой же алгоритм – и для программы патриотического воспитания.

Никто не предлагает посвящать воспитанию специальные уроки с объяснением нового материала и ответами у доски. Но каждая школа может проводить мероприятия, организовывать интересные детям и родителям события, которые будут обсуждаться в семьях, оставят теплые воспоминания.

В новом учебном году мы отмечаем значимые для нашей страны события, памятные даты. Это национальные праздники: День народного единства, День воссоединения Крыма с Россией, День Победы, День России. Это памятные даты российской истории и культуры – например, 1000-летие великого князя Владимира – Крестителя Руси, 70-летие окончания Второй мировой войны, 100-летие со дня рождения Константина Симонова и др. В каждом регионе есть и свои памятные даты, связанные с его историей.

Чтобы дети приобщались к культурным ценностям многонационального российского народа, гордились своей страной, для формирования их национальной идентичности очень важно, чтобы система образования не оставалась в стороне от этих событий. В связи с памятными датами в школах можно проводить открытые уроки, творческие конкурсы, различные проекты. Обо всем разнообразии форм мы подробно рассказываем в письме «О календаре образовательных событий на 2015/16 учебный год»<sup>3</sup>, которое в июле было направлено в регионы.

### ОСОБЫЕ ДЕТИ

В системе образования многое делается для организации работы с особыми детьми, и эта проблема продолжает оставаться актуальной. В декабре 2014 г. были утверждены ФГОСы общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)<sup>4</sup>, которые вступят в силу с 1 сентября 2016 г., в 25 регионах продолжается их апробация.

В школы поступило новое оборудование, проходят обучение педагоги

и другие специалисты. Уже должны быть утверждены региональные планы действий по обеспечению введения стандартов для детей с ОВЗ, при Минобрнауки создана координационная группа по их введению. Радует тот факт, что 50% детей с ОВЗ сегодня учатся в обычных школах, но нельзя допускать бездумную инклюзию, значительная часть специализированных школ и подразделений должна сохраниться. Чтобы обсудить эти проблемы, мы совместно с ФИРО проводим 26–28 октября 2015 г. первый в истории России съезд дефектологов «Особые дети в обществе».

### ОЦЕНКА КАЧЕСТВА

Рост качества образования невозможен без его объективной оценки.

ЕГЭ в этом году был проведен объективно и честно. Столь же честно и объективно должна проводиться государственная итоговая аттестация в IX классах. От качества оценочных процедур во многом зависит отношение к учебному процессу учеников, их родителей и педагогов.

Анализ результатов ЕГЭ позволяет сделать выводы о качестве образования как в отдельном субъекте, так и в стране в целом и принять меры по его повышению. Результаты ЕГЭ – это основание для совершенствования преподавания,

**Повышение качества образования невозможно без особого внимания к воспитанию как неотъемлемой части образовательного процесса. И в стандартах, и в примерных программах много внимания уделяется воспитательной составляющей – мы говорим о личностных результатах образования, о программе воспитания и социализации как обязательной части примерной программы.**

**Никто не предлагает посвящать воспитанию специальные уроки с объяснением нового материала и ответами у доски. Но каждая школа может проводить мероприятия, организовывать интересные детям и родителям события, которые будут обсуждаться в семьях, оставят теплые воспоминания.**

<sup>3</sup> Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.06.2015 № ДЛ-173/08 «О календаре образовательных событий на 2015/16 учебный год».

<sup>4</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

для повышения квалификации учителей, для улучшения образовательных программ, здесь мы готовы оказать организационную и методическую помощь.

В новом учебном году начнутся изменения ГИА. Помимо русского языка и математики, девятиклассники должны будут выбрать еще два предмета. В последующие годы количество предметов по выбору будет расти: в 2018 г. – до трех, в 2020 г. – до четырех. Уже в 2017 г. баллы будут выставляться с помощью федеральной шкалы и влиять на оценку в аттестате.

Одна из новых форм оценки качества образования – всероссийские проверочные работы. Это разновидность промежуточной аттестации на соответствие результатов обучения школьников требованиям, установленным стандартами. Проверочные работы будут проводиться по единым материалам и оцениваться по единой методике. Проводить и проверять их будут учителя в своих школах и в сроки, удобные для школы.

Всероссийские проверочные работы в 2015/16 учебном году впервые напишут четвероклассники по русскому языку, математике и окружающему миру. В последующие годы, по мере утверждения примерных программ и внесения изменения в государственные стандарты, проверочные работы будут проведены и в других классах. Во многих регионах подобный опыт уже есть, но теперь мы говорим обо всей стране и ожидаем более значимые эффекты.

И еще новшество 2016 г. – введение ЕГЭ по китайскому языку в режиме апробации, вначале в тех регионах, где его активно изучают. Готовность принять участие в апробации уже заявили на Дальнем Востоке, в Москве и Санкт-Петербурге.

Оценка качества образования – это не только ГИА, ЕГЭ и проверочные работы, но и национальные исследования качества образования – НИКО. Мы также развиваем независимую оценку качества работы системы образования, которая проводится силами общественности.

К обсуждению темы независимой (общественной) оценки

качества образования мы приступили еще в 2013 г. На федеральном уровне создана нормативная база, методические рекомендации были направлены в регионы, и теперь слово за регионами. На местах должны быть разработаны регламенты, созданы общественные советы, в полномочия которых входит проведение независимой оценки. Должны быть определены организации-операторы этой оценки. И здесь важно избежать формальных решений, договориться о содержании оценочных процедур, понятных не только специалистам, но и широкой общественности. Хорошо известно, какой интерес в обществе вызывают всевозможные рейтинги, пусть даже возникают дискуссии по поводу целесообразности тех или иных методов ранжирования.

Это только начало пути, промежуточные итоги этой работы в регионах мы хотели бы подвести в конце года.

## НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Повышение качества образования немислимо без изменений в образовательных технологиях. Следующая новация 2015/16 учебного года – электронные учебники. У всех учебников, включенных в федеральный перечень, теперь есть электронная версия<sup>5</sup>. С 1 сентября школы могут использовать (в том числе одновременно) как бумажные учебники, так и электронные.

Всех учителей нужно научить работать с электронными учебниками. Координатор этой работы – Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Во всех федеральных округах академия проводит семинары-совещания, посвященные электронным учебникам, начинается подготовка тьюторов из регионов, которые, в свою очередь, обучат учителей на местах.

## СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Рост качества образования невозможен без постоянного совершенствования содержания и методов преподавания учебных предметов.

<sup>5</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 5 сентября 2013 г. № 1047 г. Москва «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования».

С 1 сентября в школах появились новые учебники истории, написанные на основе Историко-культурного стандарта<sup>6</sup>. На конкурс было представлено восемь линеек, три прошли экспертизу и включены в федеральный перечень. К новому учебному году будут изданы брошюры по трудным вопросам отечественной истории. С участием двух институтов РАН подготовлено порядка 500 тьюторов из регионов.

Реализуется Концепция развития математического образования в Российской Федерации, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р<sup>7</sup>. Ее ключевой посыл – «нет детей, неспособных к математике», при этом особое внимание уделяется поддержке мотивированных детей, потому что повышенный интерес к учебе – главное условие выдающихся результатов. В 2015 г. каждый десятый учитель математики пройдет обучение по вопросам обновления структуры и содержания математического образования. Как и было предусмотрено Концепцией, ЕГЭ по математике был впервые проведен на базовом и профильном уровнях.

Одной из мер по повышению качества преподавания и изучения русского языка должна стать Концепция школьного филологического образования, проект которой активно обсуждается в рабочей группе под руководством председателя Государственной думы Федерального собрания РФ Сергея Нарышкина.

В этом году на ЕГЭ по русскому языку и математике есть некоторые улучшения – в среднем рост составил 3 балла. Динамику результатов по русскому языку мы связываем прежде всего с успешным введением итогового сочинения.

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

К 1 января 2016 г. должно быть выполнено положение указа Президента о всеобщей доступности дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет<sup>8</sup>. Сейчас средний показатель доступности близок к 100% в большинстве регионов. Вопрос

Всех учителей нужно научить работать с электронными учебниками. Координатор этой работы – Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Во всех федеральных округах академия проводит семинары-совещания, посвященные электронным учебникам, начинается подготовка тьюторов из регионов, которые, в свою очередь, обучат учителей на местах.

этот остается по-прежнему актуальным, ведь численность детей в нашей стране неуклонно растет благодаря эффективной демографической политике государства.

Продолжается переход на новый ФГОС дошкольного образования<sup>9</sup>, и задача регионов здесь – обеспечить этот процесс за счет обучения педагогов, поставок оборудования в сады, общей поддержки дошкольного образования.

Нужно активно развивать вариативные формы дошкольного образования – частный сектор, семейные детские сады, заимствуя опыт тех регионов, где это удается, например, Самарской области с хорошо известным проектом «Билдинг-сад».

### ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Демографическая политика, проводимая Президентом и Правительством РФ, дает результаты: число детей школьного возраста каждый год увеличивается, и рост будет продолжаться. Это, конечно же, не может не радовать, но возникает необходимость решения проблемы доступности качественного школьного образования.

К сожалению, более 1 млн 800 тыс. детей учатся во вторую смену, в третью – 13 тыс. Программы, принятые регионами, дают результаты, удается сдерживать рост сменности, число детей в третьей смене в прошлом году сократилось значительно, но этого недостаточно. Министерством разработана программа, предусматривающая поддержку регионов в создании новых мест, сейчас она проходит согласование в Правительстве.

<sup>6</sup> Проект «Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации».

<sup>7</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р «О Концепции развития математического образования в Российской Федерации».

<sup>8</sup> Указ Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

<sup>9</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

За 10 лет совместными усилиями предстоит создать 6,5 млн новых мест.

Мы должны не только строить новые школы, но и развивать дистанционное обучение, сетевое взаимодействие, открывать общеобразовательные классы на базе техникумов и вузов. Это позволит и увеличить количество мест, и обеспечить рост качества образования.

### ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ

Очень важно, что в последние годы мы говорим о доступности не только общего, но и дополнительного образования. Утвержденная Правительством Концепция развития дополнительного образования детей<sup>10</sup> реализуется в регионах через различные территориальные модели, которые, в конечном счете, позволят достичь показателей, заданных майским указом Президента. К 2020 г. число детей от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, должно достичь 70–75% в общей численности детей этого возраста.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг.<sup>11</sup> предусмотрены значительные средства на конкурсную поддержку региональных моделей развития дополнительного образования, поддержку талантливых детей и молодежи, их активное вовлечение в различные формы внеурочной деятельности, в том числе в социальную практику. Особо важными станут

**В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. предусмотрены значительные средства на конкурсную поддержку региональных моделей развития дополнительного образования, поддержку талантливых детей и молодежи, их активное вовлечение в различные формы внеурочной деятельности, в том числе в социальную практику. Особо важными станут мероприятия по формированию принципиально новых моделей управления и финансирования системы дополнительного образования.**

мероприятия по формированию принципиально новых моделей управления и финансирования системы дополнительного образования.

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Как сказал Президент России Владимир Путин, именно те регионы, которые добились существенного прогресса в развитии среднего профессионального образования, как правило, являются лидерами регионального рейтинга и демонстрируют высокую социально-экономическую динамику<sup>12</sup>. Растет роль среднего профессионального образования (СПО) для малого и среднего бизнеса, оно становится ключевым фактором формирования в России среднего класса, и мы говорим о необходимости повышения статуса СПО в обществе и государстве.

Акцент в развитии профессионального образования нужно делать на связь с практикой, с работодателями. Во многих регионах успешно внедряются схемы практико-ориентированного образования (в том числе дуального). В 2014–2015 гг. из средств ФЦПРО<sup>13</sup> были поддержаны комплексные программы развития профессионального образования в 45 регионах.

В следующем году министерство продолжит оказывать государственную поддержку развитию региональных систем профессионального образования. Программа поддержки будет нацелена на масштабное внедрение практико-ориентированных схем обучения, в государственную итоговую аттестацию будет введен демонстрационный экзамен. Предстоит развитие инфраструктуры профессиональных образовательных организаций, расширение участия субъектов Российской Федерации в конкурсах профессионального мастерства по методике WorldSkills. Апробацию данных инициатив планируется проводить по 50 наиболее востребованным и перспективным специальностям СПО, которые будут одобрены Национальным советом

<sup>10</sup> Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.

<sup>11</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, утверждающее Концепцию федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы.

<sup>12</sup> Пленарное заседание Петербургского международного экономического форума. 21 июня 2013 г., Санкт-Петербург.

<sup>13</sup> См.: URL: <http://фцпро.рф/>

при Президенте РФ по профессиональным квалификациям в текущем году.

### ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ

Ключевую роль в повышении качества образования играет учитель. Правительством принята Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, утвержденная Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8; утвержден также профессиональный стандарт педагога. В соответствии с рекомендациями педагогического сообщества срок его внедрения перенесен на 1 января 2017 г., но подготовка идет уже сейчас, обсуждаются различные темы, связанные с профессиональным стандартом. В их числе – разработка и утверждение уровней квалификации педагога (обсуждается от четырех до шести уровней) и соответствующих им должностей, например, учитель-наставник. Минобрнауки России рекомендует продолжить обсуждение этих вопросов в регионах, в педагогических коллективах: на основе их мнений можно будет принять взвешенное решение о том, как лучше обеспечить карьеру учителя и сделать работу педагога с детьми более адресной.

Важный инструмент внедрения профессионального стандарта, повышения качества работы учителей и воспитателей на основе их реальной квалификации – эффективный контракт. Для успешного развития педагогической деятельности нам необходимо связать повышение зарплаты с реальной квалификацией педагога и повышением качества образования. В этой связи мы думаем о том, как сделать более прозрачными и доступными процедуры аттестации, – есть опыт отдельных регионов, где учителя по желанию проходят независимую оценку квалификации, сдают ЕГЭ по своему предмету и на основе такой оценки понимают свои квалификационные дефициты, идут на курсы, чтобы их устранить.

Весной мы заключили с регионами дополнительные соглашения о повышении оплаты труда на текущий год, фактически договорились сохранять зарплату педагогов дошкольного образования на уровне 100% от средней зарплаты в школе; зарплату школьных педагогов – на

уровне 100% от средней зарплаты в регионах. С учетом непростых экономических условий, поставлена задача сохранить зарплату в номинальном выражении педагогам дополнительного образования детей, педагогам и мастерам производственного обучения.

### РАБОТА В УСЛОВИЯХ БЮДЖЕТНЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ

Ни для кого не секрет, что система образования сейчас работает в условиях жестких бюджетных ограничений. Тем не менее государство не снижает уровень социальных гарантий, по-прежнему оказывает серьезную поддержку регионам для обеспечения доступности образования. Это софинансирование следующих региональных программ:

- модернизация дошкольного образования, в 2014 г. – 50 млрд руб., в 2015 г. – 30 млрд руб.;
- программа «Доступная среда» и строительство в регионах объектов в сфере образования, в 2014 г. – 6,6 млрд руб., в 2015 г. – 10 млрд руб.;
- развитие спортивной инфраструктуры в сельских школах, в 2014 г. – 1,8 млрд руб., в 2015 г. – 1,8 млрд руб.;
- субсидии в рамках Федеральной целевой программы развития образования, в 2014 г. – 2,1 млрд рублей, в 2015 г. – 1,8 млрд рублей.

Федерация также выделяет значительные средства на обеспечение жильем детей-сирот; в 2014 г. это 6,5 млрд руб., в 2015 г. – 6,9 млрд руб.

Всего в 2014 и 2015 гг. в эти мероприятия вложено почти 120 млрд руб. – огромные деньги.

В следующем году министерство продолжит оказывать государственную поддержку развития региональных систем профессионального образования. Программа поддержки будет нацелена на масштабное внедрение практико-ориентированных схем обучения, в государственную итоговую аттестацию будет введен демонстрационный экзамен. Предстоят развитие инфраструктуры профессиональных образовательных организаций, расширение участия субъектов Российской Федерации в конкурсах профессионального мастерства по методике WorldSkills.

Эта тенденция сохранилась и в новой ФЦПРО: на 2016–2020 гг. запланированы значительные средства на развитие образования, в том числе через субсидии регионам. Например, будут выделяться деньги на новые организационно-экономические модели в дошкольном образовании, на создание сети инновационных школ, на модернизацию технологий и содержания обучения в конкретных предметных областях. Чтобы участвовать в конкурсах и получать субсидии, необходимо, как и раньше, софинансирование из региональных бюджетов. Показатели и индикаторы региональных программ должны соответствовать основным целям ФЦПРО, и это зачастую вызывает большие трудности.

Еще одна целевая программа на ближайшие пять лет – «Русский язык»<sup>14</sup>. Регионы впервые смогут получить субсидии на развитие содержания, форм, методов повышения кадрового потенциала педагогов-русистов и тех, кто исследует русский язык. За пять лет на это планируется выделить 825 млн руб., обучение пройдут более 16 тыс. специалистов.

#### ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован в Минюст России от 1 февраля 2011 г. № 19644). URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/m1897.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html)
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Российская газета. 8.06.2015. Федеральный выпуск № 6693. URL: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
3. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 июня 2015 г. № ДЛ-173/08 «О календаре образовательных событий на 2015/16 учебный год». URL: <http://minobr.govmurman.ru/press/event/107916/>
4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении

федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132>

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 5 сентября 2013 г. № 1047 г. Москва «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» // Российская газета. 01.11.2013. Федеральный выпуск № 6223. URL: <http://rg.ru/2013/11/01/uchebniki-dok.html>

6. Проект «Концепция исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации». URL: [http://www.distedu.ru/mirror/\\_hist/www.1september.ru/ru/his/2000/no08.htm](http://www.distedu.ru/mirror/_hist/www.1september.ru/ru/his/2000/no08.htm)

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р «О Концепции развития математического образования в Российской Федерации». URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3894>

8. Указ Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». URL: <http://docs.cntd.ru/document/902349880>

9. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: [http://www.firo.ru/?page\\_id=11680](http://www.firo.ru/?page_id=11680)

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей. URL: [http://www.firo.ru/?page\\_id=18415](http://www.firo.ru/?page_id=18415)

11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г.

<sup>14</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г. № 481 «О федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016–2020 годы».

№ 2765-р об утверждении Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/4952>

12. Пленарное заседание Петербургского международного экономического форума. 21 июня 2013 г., Санкт-Петербург. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/49733>

13. Комплексная программа повышения профессионального уровня

педагогических работников общеобразовательных организаций. Утверждена Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>

14. Постановление Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г. № 481 «О федеральной целевой программе “Русский язык” на 2016–2020 годы». URL: <http://government.ru/media/files/UdArRuNmg2Hdm3MwRUwmdE9N3ohep zpQ.pdf>

# Введение ФГОС дошкольного образования: результаты опроса руководителей и педагогов

14

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы введения федеральных государственных образовательных стандартов в дошкольном образовании (ФГОС ДО) на основе анализа данных социологического опроса руководителей и педагогов государственных (муниципальных) и частных детских садов. Результаты показывают высокую степень осведомленности педагогов о содержании новых стандартов, активное участие в программах повышения квалификации для освоения новых принципов работы, ожидание повышения качества дошкольного образования при переходе на ФГОС ДО. Особое внимание уделено анализу рисков при введении ФГОС ДО и возможностям их нивелирования за счет внесения изменений в нормирование педагогического труда в дошкольных организациях.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО), нормирование педагогического труда работников дошкольных образовательных организаций.



Переход дошкольных образовательных организаций на федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО) осуществляется в соот-

ветствии с Планом мероприятий, утвержденным Минобрнауки России. Для реализации перехода на ФГОС ДО решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию одобрена Примерная образовательная программа ДО (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15)<sup>1</sup>. Проведение мониторинга мнений руководителей как муниципальных, так и частных дошкольных образовательных организаций (ДОО) по вопросам внедрения ФГОС стало остро актуальным. Преобразования, которые осуществляются в дошкольном образовании, во-первых, затрагивают интересы подавляющего большинства населения (Асмолов, 2010), а во-вторых, находятся в фокусе

государственной политики в области образования (Асмолов, 2010; Глазунова, 2015). Результаты мониторинга экономики образования (МЭО), проведенного НИУ ВШЭ в конце 2014 – начале 2015 г. по заказу МОН, показывают высокую осведомленность о внедрении ФГОС, активное проведение работы по повышению квалификации, особенно в государственных (муниципальных) ДОО.

Объектом исследования выступали те образовательные организации или их структурные подразделения, имеющие лицензию на реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Чеха, 2015), которые набирали детей в 2014/15 уч. году. Выборка – квотная. В качестве квот выступали следующие параметры: регион, размер населенного пункта и форма собственности (государственная/частная). Выборка была распределена по квотам «регион» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения в соответствующих регионах и типах населенных

<sup>1</sup> См.: URL: [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP\\_DO.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf)

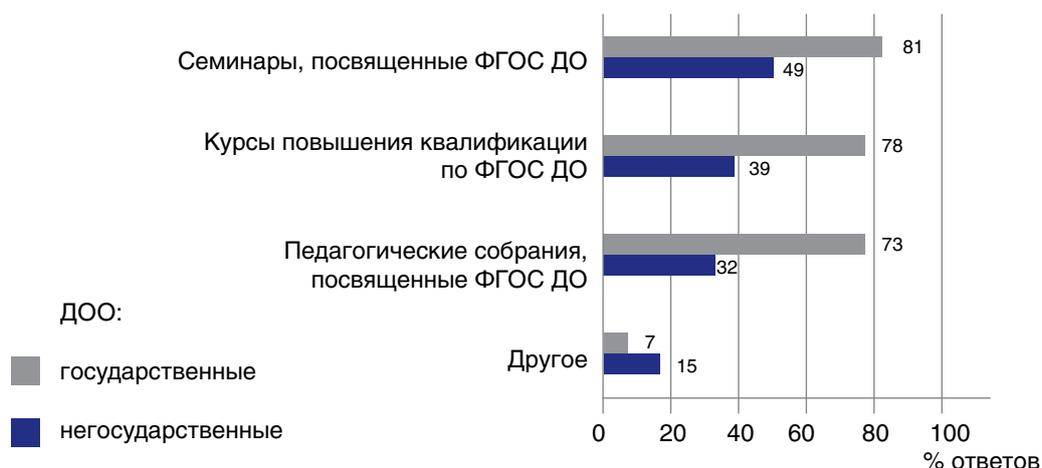


Рис. 1. Участие в мероприятиях, связанных с введением ФГОС ДО, среди руководителей государственных (муниципальных) ДОО и негосударственных ДОО, в % от числа осведомленных о введении ФГОС ДО

пунктов, за исключением Москвы. В ходе проведения исследования интервьюеры Левада-Центра вступили в контакт с руководителями 1168 учебных заведений, в результате чего было опрошено 888 руководителей организаций дошкольного образования. Ниже приведены основные результаты МЭО о внедрении ФГОС ДО.

### ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ О ВВЕДЕНИИ ФГОС ДО

- Практически все руководители (97%, N = 652 человека) государственных (муниципальных) ДОО знают о введении новых стандартов дошкольного образования. Осведомленность среди руководителей частных ДОО ниже (86%, N = 236 человек) по сравнению с руководителями государственных (муниципальных) ДОО.

- 73% руководителей ДОО (как государственных, так и негосударственных), осведомленных о введении новых стандартов дошкольного образования, участвовали в посвященных их введению семинарах, в курсах повышения квалификации по ФГОС ДО либо в педагогических собраниях, посвященных ФГОС ДО. В целом, уровень участия руководителей частных ДОО в данных мероприятиях ниже, чем у руководителей государственных ДОО (рис. 1).

- Наиболее распространенные темы, о которых руководители государственных (муниципальных) ДОО хотели бы узнать больше в связи с введением новых стандартов образования, – это мониторинг освоения детьми образователь-

ной программы, нормативно-правовое регулирование дошкольного образования и организация образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО.

- Руководители негосударственных ДОО чаще, чем руководители государственных (муниципальных) ДОО, отмечали, что нет таких вопросов, связанных с введением ФГОС ДО, о которых они бы хотели узнать больше.

### ОЖИДАНИЯ ОТ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО

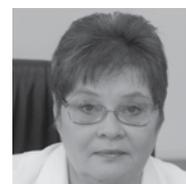
- Подавляющее большинство руководителей из числа осведомленных о введении новых стандартов дошкольного образования ожидают, что введение ФГОС ДО отразится на работе ДОО. Того же ожидают и большинство руководителей частных ДОО, однако их доля ниже по сравнению с руководителями государственных ДОО.

#### Повышение квалификации педагогов в связи с введением новых стандартов дошкольного образования

- В 2014 г. чуть менее половины педагогов государственных (муниципальных) ДОО участвовали в программах повышения квалификации. При этом для большинства из них повышение квалификации было связано с подготовкой к работе в условиях действия новых стандартов дошкольного образования. В негосударственных ДОО около трети педагогов прошли соответствующие курсы, при этом половина из них повышали квалификацию в связи с подготовкой к работе в условиях действия новых стандартов. Таким образом, уровень их



об авторе



И.В. Абанкина, профессор, директор Института развития образования НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник ФИРО, кандидат экономических наук

участия в мероприятиях повышения квалификации ниже по сравнению с государственными (муниципальными) ДОО.

- Наиболее распространенные места повышения квалификации (для педагогов любых ДОО) – это региональный институт повышения квалификации работников образования и курсы повышения квалификации или стажировки. По мнению более чем половины руководителей государственных (муниципальных) ДОО, повышение квалификации педагога должно финансироваться из средств ДОО. Только 5% руководителей государственных (муниципальных) ДОО полагают, что педагог должен осуществлять финансирование повышения квалификации за свой счет без компенсации. Чаще считают, что повышение квалификации педагога должно финансироваться из средств ДОО, руководители государственных ДОО в Москве (по сравнению с другими городами), поселках городского типа и селах, а также руководители государственных (муниципальных) ДОО в Центральном и Поволжском федеральных округах (по сравнению с другими федеральными округами).

- Большинство педагогов как частных, так и государственных (муниципальных) ДОО считают, что повышение квалификации педагога должно финансироваться из средств ДОО. Такого же мнения придерживаются и руководители государственных (муниципальных) ДОО. Руководители частных ДОО, в свою очередь, более склонны считать, что финансирование затрат на повышение квалификации должно осуществляться из собственных средств педагога без компенсации.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА

#### *Повышение квалификации руководителей*

Руководители государственных (муниципальных) ДОО в Поволжском федеральном округе чаще участвовали в курсах повышения квалификации по ФГОС ДО и педагогических собраниях, посвященных ФГОС ДО, по сравнению с руководителями государственных (муниципальных) ДОО в Центральном федеральном округе. Подавляющее большинство (86%) руководителей из числа осведомленных о введении новых стан-

дартов ожидают, что введение ФГОС ДО отразится на работе дошкольной образовательной организации. Около половины руководителей частных ДОО участвовали в посвященных введению ФГОС ДО: семинарах, курсах повышения квалификации (39%) и в педагогических собраниях (32%). Однако доля тех, кто ожидают, что введение ФГОС ДО отразится на работе дошкольной образовательной организации, ниже (61%) по сравнению с руководителями государственных (муниципальных) ДОО.

Из тем, о которых руководители государственных (муниципальных) ДОО хотели бы узнать больше в связи с введением новых стандартов образования, чаще всего назывались мониторинг освоения детьми образовательной программы, нормативно-правовое регулирование дошкольного образования и организация образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО (рис. 2).

Руководители государственных (муниципальных) ДОО в маленьких городах (с населением до 100 тыс. человек), поселках городского типа и селах более заинтересованы в дополнительной информации об организации образовательного процесса по сравнению с руководителями государственных ДОО в других городах.

Руководители государственных ДОО по сравнению с негосударственными чаще повышали свою квалификацию:

- на курсах повышения квалификации или стажировках;
- в региональном институте повышения квалификации работников образования;
- в учреждениях высшего профессионального образования;
- в районном методическом центре;
- в других детских дошкольных или общеобразовательных организациях региона.

55% руководителей государственных (муниципальных) ДОО считают, что повышение квалификации педагога должно финансироваться из средств ДОО, 21% – что из собственных средств педагога с последующей компенсацией из бюджета ДОО. Только 5% руководителей полагают, что педагог должен повышать квалификацию за свой счет без компенсации (рис. 3).

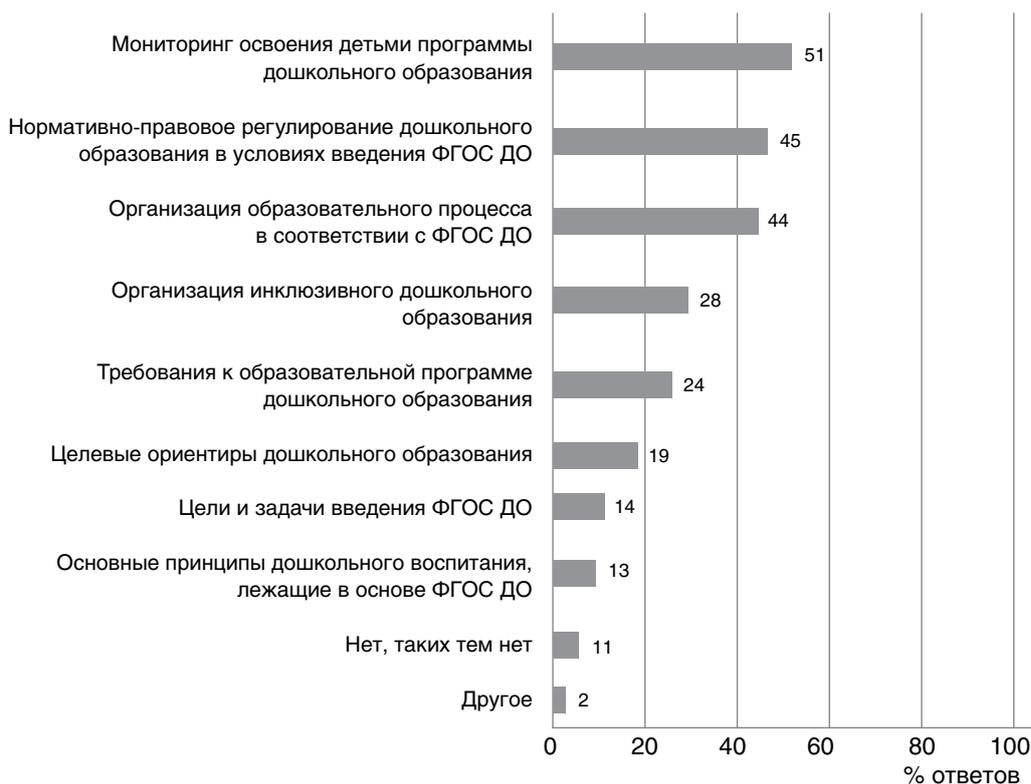


Рис. 2. Темы, связанные с введением ФГОС ДО, о которых руководители государственных (муниципальных) ДОО хотели бы узнать больше (N = 652)



Рис. 3. Источники, из которых должно финансироваться повышение квалификации педагогов, по мнению руководителей государственных ДОО (N = 652) и негосударственных ДОО (N = 236)

Руководители негосударственных ДОО чаще, чем руководители государственных ДОО, отмечали, что нет тем, связанных с введением ФГОС ДО, о которых они бы хотели узнать больше. Большинство руководителей частных ДОО осваивали программы повышения квалификации на курсах повышения квалификации или стажировках, а также в региональном институте повышения квалификации (рис. 4).

Чаще, чем руководители государственных ДОО, руководители частных ДОО проходили программы повышения квалификации в негосударственных образовательных организациях.

#### Повышение квалификации педагогов

В 2013–2014 гг. чуть менее половины (45%) педагогов государственных (муниципальных) ДОО участвовали в программах повышения квалификации; при этом для многих из них (38%) по-

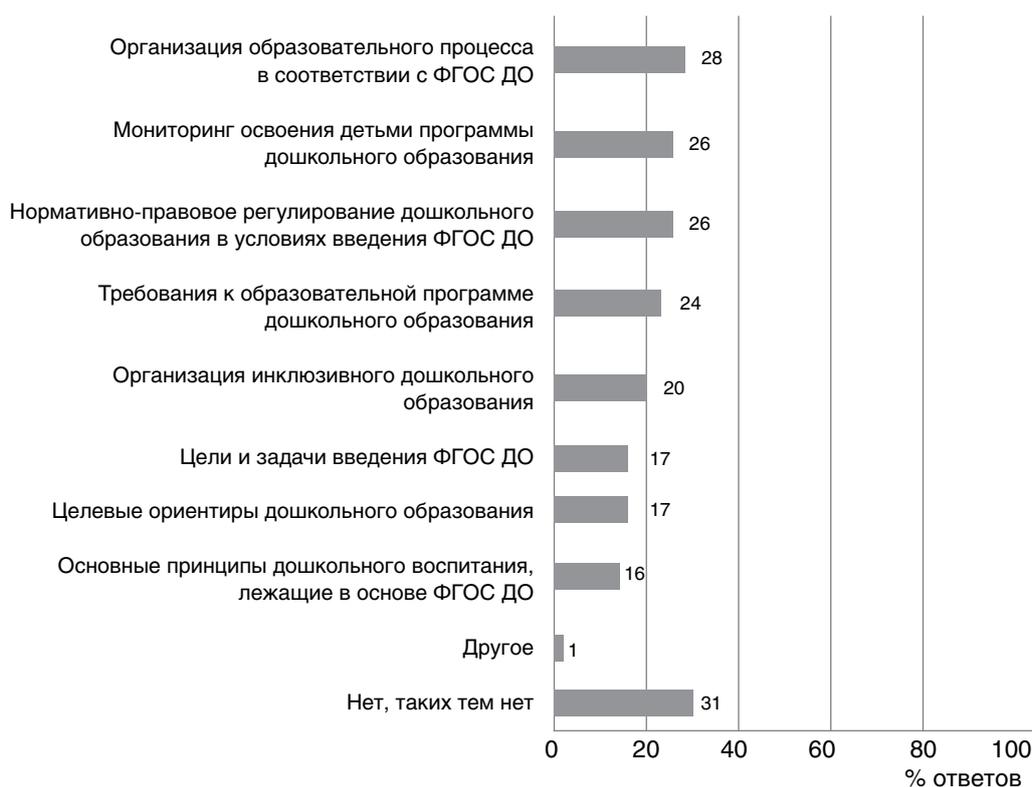


Рис. 4. Темы, связанные с введением ФГОС ДО, о которых руководители негосударственных ДОО хотели бы узнать больше (N = 236)

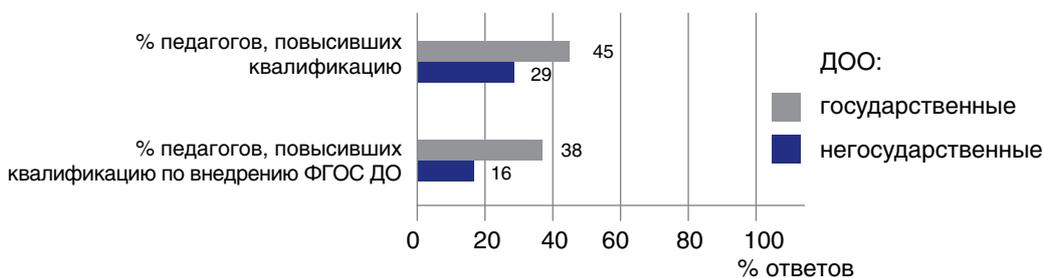


Рис. 5. Доля педагогов государственных ДОО (N = 652) и негосударственных ДОО (N = 236), которые повышали квалификацию в 2013/14 учебном году (N = 652)

вышение квалификации было связано с подготовкой к работе в условиях действия новых стандартов дошкольного образования. Для педагогов негосударственных ДОО – соответственно 29 и 16% (рис. 5).

Доля педагогов, повысивших свою квалификацию в 2013/14 учебном году (а также тех, кто повысил квалификацию по внедрению ФГОС ДО), выше в государственных (муниципальных) ДОО в Северо-Западном и Поволжском федеральных округах по сравнению с Центральным федеральным округом. Кроме того, доля педагогов, повысивших квалификацию по внедрению ФГОС ДО, значительно ниже в Южном федеральном округе по сравнению с Северо-Западным, Поволжским и Сибирским федеральными округами.

Наиболее распространенное место повышения квалификации педагогов, работающих в государственных (муниципальных) ДОО, – региональный институт повышения квалификации

Наиболее распространенное место повышения квалификации педагогов, работающих в государственных (муниципальных) ДОО, – региональный институт повышения квалификации работников образования. Кроме того, в более чем половине ДОО педагоги осваивали программы повышения квалификации на курсах повышения квалификации или стажировках.

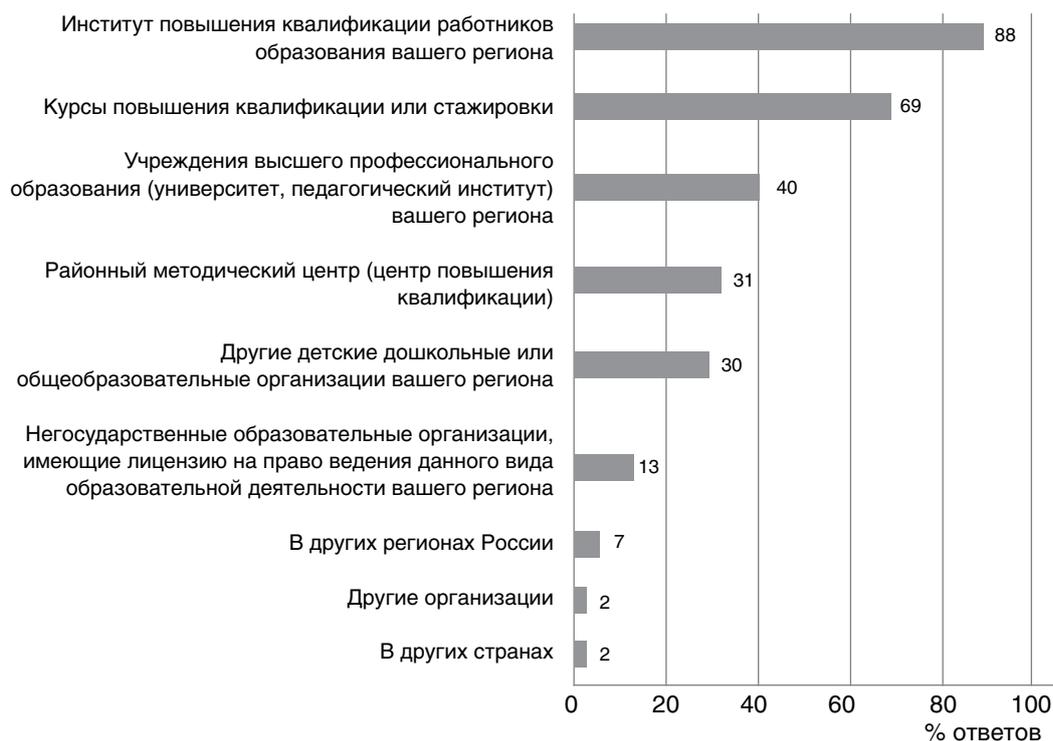


Рис. 6. Организации, в которых педагоги государственных (муниципальных) ДОО осваивают программы повышения квалификации (N = 652)

работников образования (Губанова, 2011). Кроме того, в более чем половине ДОО педагоги осваивали программы повышения квалификации на курсах повышения квалификации или стажировках (рис. 6).

Педагоги, работающие в негосударственных ДОО, чаще повышали квалификацию в негосударственных организациях, имеющих лицензию на осуществление соответствующих программ, – 24% против 13% педагогов, которые работают в государственных (муниципальных) ДОО (рис. 7).

Несмотря на то что мобильность педагогов в целях повышения квалификации не очень высокая, большинство повышают квалификацию в своих регионах, тем не менее, следует подчеркнуть и тот факт, что в полтора раза выше доля педагогов негосударственных ДОО, которые повышали квалификацию в других регионах России (Абанкина, 2015).

В поселках городского типа и селах, а также в небольших городах (менее 100 тыс. жителей), по сравнению с другими населенными пунктами, педагоги государственных (муниципальных) ДОО реже проходят курсы повышения квалификации в учреждениях высшего профессионального образования (уни-

верситет, педагогический институт) региона. В городах-миллионниках (кроме Москвы) они чаще проходят повышение квалификации в региональных негосударственных образовательных организациях, имеющих лицензию на право ведения данного вида образовательной деятельности.

Педагоги государственных (муниципальных) ДОО Южного федерального округа несколько реже, по сравнению с другими федеральными округами, осваивают программы повышения квалификации на курсах повышения квалификации или стажировках, в районном методическом центре (центре повышения квалификации), а также в других детских дошкольных или общеобразовательных организациях региона. Педагоги государственных (муниципальных) ДОО Северо-Западного федерального округа чаще, чем педагоги в других федеральных округах, повышают свою квалификацию в районном методическом центре (центре повышения квалификации).

#### РИСКИ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС ДО

В отношении педагогов дошкольного образования, в том числе старших воспитателей, на которых лежит от-



Рис. 7. Организации, в которых педагоги негосударственных ДОО осваивают программы повышения квалификации (N = 236)

ветственность за методическую работу и организацию учебного процесса, не предусмотрено никакого нового нормирования труда на основе ФГОС в соответствии с приказом МОНа № 1601 от 22 декабря 2014 г.

Для нивелирования рисков целесообразно установить норму педагогической нагрузки за ставку заработной платы старшим воспитателям и воспитателям (в зависимости от возможностей бюджета), реализующим основные общеобразовательные программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС в размере 30 часов в неделю. Сейчас норма полной нагрузки, предусмотренной Трудовым кодексом, составляет 36 часов в неделю. Фактически всю нагрузку занимает работа с детьми, т.е. нормируемая часть рабочего времени. Представляется оптимальным снизить

нормируемую часть рабочего времени педагога дошкольного образования и включить в ненормируемую часть нагрузки (при сохранении сокращенной рабочей недели, равной 36 часам) все те виды работ, которые установлены приложением № 1 к данному приказу, в частности – методическую, подготовительную, организационную, диагностическую работы, работу по ведению мониторинга и коррективке индивидуальных учебных планов, индивидуальную работу с воспитанниками, а также реализацию планов профессионального развития педагога.

Фактически речь идет о приравнивании принципов оплаты труда учителей школы за нормируемую часть, т.е. собственно педагогическую нагрузку, и ненормируемую, связанную с мониторингом за воспитанниками, методической работой и профессиональным развитием, только в другой пропорции – не как у учителей 50/50, т.е. 18 часов нормируемая часть и 18 часов – ненормируемая, а **80/20, т.е. 30 часов нормируемая часть, а 6 часов – ненормируемая.** В отношении старших воспитателей это абсолютно необходимая мера, поскольку методическое сопровождение и индивидуализацию траекторий развития

Несмотря на то что мобильность педагогов в целях повышения квалификации не очень высокая, большинство повышают квалификацию в своих регионах, тем не менее, следует подчеркнуть и тот факт, что в полтора раза выше доля педагогов негосударственных ДОО, которые повышали квалификацию в других регионах России.

воспитанников за счет вариативности (что особенно важно для проведения необходимой коррекции в развитии в раннем возрасте) выполняют именно старшие воспитатели. Новое нормирование труда педагогов дошкольного образования могло бы выступить некоторой гарантией качества работы в условиях внедрения ФГОС ДО. Возможности установления новых принципов нормирования труда воспитателей в сильной степени зависят от возможностей бюджетов, но в отношении старших воспитателей отсутствие ненормируемой части ведет к серьезным рискам невыполнения ФГОС ДО, поскольку под угрозой оказывается выполнение таких важных функций, как мониторинг развития детей, корректировка образовательной траектории каждого воспитанника, профессиональное развитие педагога и работа с родителями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абанкина И.В. Дошкольное образование в условиях введения ФГОС: приоритеты, мотивация, выбор семей //

Инновационное развитие образовательной организации: обеспечение качества образования в контексте требований ФГОС: Мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. Университетского округа НИУ ВШЭ: В 2 кн. Пермь: Редакционно-издательский отдел НИУ ВШЭ-Пермь, 2015. Кн. 1. С. 56–74.

2. Асмолов А.Г. Социальные эффекты образовательной политики // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 100–106.

3. Глазунова Н. Региональная система оценки качества дошкольного образования // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2015. № 1. С. 42–62.

4. Губанова Е.В. Разработка образовательной программы: управленческий аспект // Народное образование. 2011. № 9. С. 111–115.

5. Чеха В. Переоформление лицензии на образовательную деятельность дошкольных и общеобразовательных организаций // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2015. № 1. С. 10–22.

# Критерии оценки результатов Федеральной программы развития образования (2011–2015)

**Аннотация.** Представлены некоторые материалы, представляющие практический интерес при решении задач повышения эффективности программ в области развития образования, выполняемых как на федеральном, так и на региональном уровнях. При написании статьи были использованы в том числе результаты проведенного АНО «ГРП «Информэкспертиза»» комплексного исследования по теоретическому обобщению научных результатов, полученных в ходе реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

**Ключевые слова:** Федеральная целевая программа развития образования, целевые индикаторы и показатели эффективности, критерии оценки, научно-исследовательская работа, управление программами.

**В**опрос оценки научных результатов Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. (далее – Программа) важен с точки зрения совершенствования управления федеральными и региональными программами

в области развития образования, достижения запланированных значений целевых индикаторов и показателей эффективности реализации данных программ.

В статье представлено методологическое обоснование некоторых из возможных критериев оценки результатов, полученных в ходе выполнения научно-исследовательских работ в рамках реализации Программы.

Совершенствование организации и управления Программой, повышение ее эффективности в значительной степени зависели от решения проблемы оценки качества научно-исследовательских работ. Необходимым условием решения этой проблемы является наличие адекватных критериев такой оценки. К основным задачам создания совокупности таких критериев можно отнести следующие:

- методологическое обоснование необходимости создания совокупности критериев оценки научных результатов;

- формулирование критериев оценки;
- определение перечня показателей по каждому критерию.

Проблема оценки результатов научной деятельности является одной из ключевых в предметной области науковедения в целом и в контексте обеспечения эффективной реализации Программы в частности. Оценка научных результатов Программы направлена на:

- определение степени соответствия результатов некоторым нормативным моделям (либо существующим традициям выполнения научно-исследовательских работ), выраженной в совокупности требований к процессу и результатам научно-исследовательских работ;

- выявление целевых ориентаций результатов научно-исследовательских работ;

- выяснение того, насколько использование полученных результатов будет способствовать созданию условий для реализации отдельных мероприятий, а также достижения плановых значений целевых индикаторов и показателей Программы в целом.

Разработка и обоснование критериев и показателей оценки эффективности и качества научных результатов относятся к числу сложных и пока недостаточно

разработанных теоретических проблем. Это положение объясняется отсутствием теории оценочной деятельности, четкого понятийного аппарата, трудностями с определением общей стратегии разработки основ конструирования критериального аппарата, необъективностью оценки качества реальных достижений. При этом под критерием понимается признак, на основании которого производятся оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки.

При решении задач масштаба, заданного Программой, эффективность деятельности в полной мере можно оценить лишь в долгосрочном аспекте. Логичным представляется производить оценку достигнутых результатов по специфическим для научных исследований критериям ежегодно (с учетом того, что большинство проектов, выполняемых в рамках Программы, предоставляют полноценные результаты по итогам года). В 2011–2013 гг. такая работа не проводилась. Экспертная оценка научных результатов была осуществлена в 2014–2015 гг. в рамках одного из проектов Программы.

Практика управления Программой показывает, что в рамках каждого из ее направлений выделяются целевые группы, на которые направлена работа по реализации мероприятий Программы, поскольку это отвечает обозначенным в ней критериям.

Обычно функционирующая в рамках управления Программой система позволяет в течение года оценивать, в каких направлениях ведется работа по решению задач Программы, каково соотношение финансирования по задачам, какова степень вовлеченности целевых групп в проекты, выполняемые в рамках Программы, насколько деятельность по проектам соответствует этапам Программы. Система агрегации данных позволяет также оценить реализацию задач Программы в региональном разрезе.

Для первого этапа Программы (2011–2013 гг.) наиболее важным представлялось осуществление необходимых разработок по всем направлениям деятельности и целевым группам, поэтому оценку хода реализации Программы предлагалось основывать на информации, полученной от исполнителей проектов, о степени вовлеченности целевых групп в разработку и апробацию

необходимых инноваций. В данном контексте важна комплексная оценка таких инноваций, получаемых как результат научно-исследовательских работ, которые выполняются в ходе реализации Программы (Федеральная целевая программа..., 2011).

Разработчики Программы обосновали, что на втором этапе ее реализации, связанном с подготовкой ресурсной базы для успешного внедрения разработанных инноваций, целесообразно детализировать критерии оценки по ряду направлений и ввести расчет целевых индикаторов и показателей материально-технического обеспечения структур в системе образования.

Однако универсальная схема оценки разработанных на первом этапе реализации Программы (предполагающем в первую очередь разработку методик, механизмов, моделей и т.п.) инновационных продуктов научно-исследовательской деятельности не была предложена. В связи с этим была разработана примерная совокупность критериев для теоретического обобщения и анализа научных результатов, достигнутых в ходе реализации Программы. Инструментарий, включающий данную совокупность критериев, был применен в ходе комплексного исследования по теоретическому обобщению научных результатов, полученных в ходе реализации одного из мероприятий Программы «Распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей». Это позволило обеспечить проведение комплексных исследований как отдельно по каждому из направлений социализации детей, по которому выполнялись научно-исследовательские работы, так и обобщенно по мероприятию в целом.

Методология и инструментарий для проведения комплексных исследований содержали:

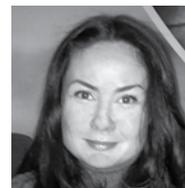
- цели и задачи проведения исследований;
- методы, используемые при проведении исследований;
- описание процедуры проведения комплексных исследований;
- перечень критериев и параметров обобщенной оценки научных результатов, достигнутых в ходе выполнения научно-исследовательских работ;



об авторе



*С.В. Монахов, заместитель директора ФИРО, кандидат психологических наук*



*Е.Х. Валеева, старший научный сотрудник ФИРО, кандидат психологических наук*

- описание критериев и параметров, по которым производится обобщенная оценка полученных научных результатов;
- формы представления результатов комплексных исследований.

Оценка научных результатов, полученных в ходе реализации Программы, предполагала экспертную оценку разработок, основанную на учете возможных социально-экономических эффектов от внедрения предлагаемых инноваций и решения задач Программы. В рамках каждого из предложенных критериев предполагалось выставление экспертных оценок в соответствии со шкалой. На основе этих оценок можно рассчитать суммарную оценку научного результата выполненного проекта, а также сделать заключение о целесообразности масштабного внедрения представленной разработки в рамках Программы и в виде научно-методических рекомендаций по совершенствованию механизмов и процедур внедрения и распространения результатов научно-исследовательских работ в российской системе образования передать государственному заказчику.

Поскольку целевые группы, используемые в ходе создания и апробации результатов научных исследований подобного масштаба, не могут считаться статистически значимыми величинами относительно всей системы образования, в качестве основного метода предполагается именно экспертное оценивание количественных и качественных характеристик результатов реализации проектов в виде определения формального соответствия заданным в техническом задании параметрам.

Разработка совокупности критериев оценки научных результатов, полученных в ходе реализации Программы, осуществлялась с опорой на следующие положения (Полонский, 1987):

- научные результаты, полученные в ходе реализации Программы, характеризует совокупность теоретических и практических положений, являющихся итогом научно-исследовательских работ по проектам и обуславливающих их применение в науке и практике образования (Полонский, 2012);
- оценка качества научных результатов есть систематический процесс сравнения полученных результатов конкретного исследования с уже известными и зафиксированными по данному

вопросу представлениями. Необходимое условие оценки качества – установление фактического уровня результатов конкретной работы; сравнение и оценка планируемых и фактических результатов по единым критериям;

- основной единицей анализа научного исследования является его результат (продукт) – совокупность полученных теоретических положений и практических выводов. Этот результат должен быть представлен таким образом, чтобы он мог быть использован в науке и практике образования различными категориями пользователей. Результаты исследований для оценки их качества должны быть раскрыты с содержательной стороны и внутренне связанной с ней аксиологической стороны. Содержательную сторону результата характеризует критерий новизны, ценностную сторону – критерии достоверности и практической значимости, актуальности. Достоверность, масштабность и практическая значимость характеризуют реальную ценность полученных результатов, актуальность – потенциальную, которая может быть выявлена после завершения работы;

- оценка научных результатов осложняется тем, что характер самих исследований по проектам различен. Часть из них могут быть фундаментальными, часть – прикладными, а некоторые могут быть отнесены к конкретным разработкам. Данную специфику следует учитывать при оценке научных результатов с применением совокупности критериев, так как в зависимости от характера исследований акценты могут быть поставлены на разные критерии;

- в основу оценки качества научных результатов, полученных в ходе реализации Программы, целесообразно положить дифференцированный подход, в соответствии с которым результаты исследования оцениваются в зависимости от области педагогики и типа работы с помощью общенаучных, типовых и конкретно-научных критериев, преобразующих общенаучные нормативные требования в конкретно-специфические для отдельных отраслей и областей педагогики;

- критерии оценки научных результатов, полученных в ходе реализации Программы, должны быть семантически однозначными, одинаково пониматься как самими разработчиками, так

и экспертами, оценивающими работы; соотноситься с типом исследования; должны быть конструктивно раскрыты, представленными в виде стандартизованного описания, отражающего как сами критерии, так и показатели их выражения. Для оценки качества следует выбирать необходимые и достаточные признаки, чтобы обходиться минимальным числом критериев.

Опираясь на данные положения, а также на обоснованные варианты систем таких критериев, используемых в разных сферах науки, экономики и социальной практики, для оценки полученных в ходе реализации Программы научных результатов была создана совокупность следующих критериев.

*Критерий новизны.* При описании новизны результатов исследования нередко говорится о важности темы для науки и практики, о том, что она до сих пор не рассматривалась. Но эти обстоятельства не характеризуют результат исследования, а скорее относятся к обоснованию темы. Другой весьма распространенный недостаток при формулировке новизны – повторение уже известных положений, которые давно взяты на вооружение наукой, т.е. доказательство уже доказанного. Наряду с прямым дублированием известных теоретических и практических положений для научных исследований характерно получение известных результатов, хотя они и формулируются с применением новой терминологии. Возможность констатации новизны результатов научных исследований в сфере образования остается спорной, так как для одного исполнителя ситуация принципиально нова, а специалисты в других регионах уже работают по схожим наработкам. Также новым результатом может быть некорректно названо описание весьма известного опыта новыми терминами. Применительно к научным результатам, полученным в ходе реализации Программы, под новизной можно понимать инновационность, в той или иной мере присущую научным разработкам. Критерий новизны характеризует содержательную сторону результата, новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не были зафиксированы в науке и практике, в частности модернизации условий

для распространения современных моделей успешной социализации детей.

Уровень новизны характеризует место полученных знаний в ряду известных и их преемственность. При оценке новизны научных результатов, полученных в ходе реализации Программы, целесообразно определять следующие уровни:

- 1) уровень преобразования – коренное изменение известных данных;
- 2) уровень дополнения – расширение известных данных без изменения их сути;
- 3) уровень конкретизации – уточнение известных данных, распространение известных результатов на новый класс объектов или систем (Полонский, 2011).

Различают также виды новизны научных результатов. С этой точки зрения можно выделить теоретическую новизну (концепция, гипотеза, терминология и т.д.) и практическую (правило, предложение, рекомендация, средство, требование, методическая система и т.д.). В зависимости от типа работы и области исследования на первый план будет выходить его теоретическая или практическая новизна.

При оценке научных результатов, полученных в ходе реализации Программы, по критерию новизны необходимо также определить, насколько дальнейшее внедрение новых разработок в сфере образования будет актуально при решении задач Программы и достижении целевых индикаторов и показателей.

*Критерий актуальности.* Как правило, при выборе темы ссылаются на социальный заказ, практическую значимость предлагаемых решений, слабую разработку проблемы в науке. Нет четких методов, на основе которых можно было бы однозначно решить вопрос об актуальности темы. Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения той или иной проблемы, характеризует противоречия, возникающие между общественными потребностями (спросом на научные идеи и практические рекомендации) и наличными средствами их удовлетворения. Критерий актуальности динамичен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Под актуальностью понимают важность, значительность чего-либо в настоящее время. Работа, содержащая научную новизну, должна быть актуальна, т.е. кому-то нужна.

При определении аргументации актуальности работ возникают теоретические вопросы. Главным из них является определение факторов выбора тематики исследований. Утвердилось представление, что достаточно учесть социальный заказ, перечислить общественно значимые проблемы, которые следует решить в данный момент, для того, чтобы тема автоматически стала актуальной. Подобное обоснование актуальности недостаточно полно и нуждается в дополнительной аргументации. Социальный заказ определяет лишь направление научного поиска, но не конкретную проблематику. Социальный заказ вытекает из анализа практики. Научная проблема находится в другой плоскости. Она определяет основное противоречие, которое должно быть преодолено средствами науки. Постановка научной проблемы – творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний и квалификации. Перевод социального заказа на язык научной проблематики предполагает выделение кардинальных вопросов, поиск узловых противоречий, решение приоритетных задач.

*Критерий достоверности.* Научной ценностью обладают лишь те исследования, которые содержат новые знания. Преднамеренное или случайное повторение ранее известных в педагогической науке и практике положений не может получить признания как результат исследовательского труда. Это требование распространяется и на те случаи, когда новые результаты отличаются от старых лишь терминологически. Следует заметить, что показатели оценки результатов теоретического исследования в целом вполне однозначны, они выработаны многолетним опытом исследований. Так, основополагающими элементами здесь становятся аксиомы, постулаты и авторитет предшественников и т.п. При этом окончательным показателем достоверности научной теории является ее применение на практике. Показатели же оценки достоверности результатов эмпирического исследования (или практико-ориентированного, как научные результаты, полученные в рамках Программы), индивидуальны для каждого конкретного исследования, поскольку зависят целиком от его содержания. Невозможным представляется также использование

математических методов расчета достоверности, которые применимы к некоторым научным результатам.

Таким образом, учитывая специфику полученных научных результатов, при оценке достоверности логично определить степень апробации (и ее результат), которую прошли конкретные разработки:

- не были апробированы;
- частично апробированы;
- полностью апробированы.

При этом важно отметить, какая апробация проводилась:

- экспертное обсуждение (форма организации обсуждения, квалификация экспертов);
- непосредственное применение научных результатов в практике образования.

*Критерий практической значимости.* Сначала следует определиться с понятием и значением теоретической значимости исследования. *Критерий теоретической значимости* характеризует ценностную сторону результата, показывает влияние результатов исследования на существующие концепции, подходы, идеи, теоретические представления в изучаемой области, определяет вклад работы в развитие, ценностную сторону результатов исследования. В отличие от критерия актуальности он характеризует готовый продукт исследования и меньше зависит от времени. Нередко правильная оценка работ может быть дана через несколько лет, когда более четко обозначатся изменения, которые произошли в теории под влиянием полученных результатов.

Практическая значимость характеризует реальные достижения в изучаемой области, организации различных видов деятельности, которые стали результатом использования продукта научной деятельности на практике.

При этом представляется нецелесообразным выделять «теоретическую значимость» как отдельный критерий, исходя из того, что в целом проекты Программы нацелены на решение прикладных задач в сфере образования, тогда как типовым критерием качества результатов фундаментального исследования являются его теоретическая значимость, влияние, которое оказывают на развитие образовательной теории его выводы, указывающие направления научного поиска,

открывающие перспективы для прикладных исследований в сфере образования. Оценивая результаты фундаментальных исследований в контексте теоретической значимости, комплексно изучают новизну, концептуальность и доказательность, перспективность. По своему влиянию на теорию образования выделяют общий, дисциплинарный, общепроблемный и частно-проблемный уровни теоретической значимости.

Критерий практической значимости, нацеленный на выявление того, как полученные научные выводы влияют на решение прикладных задач сферы образования, приобретает особое значение при оценке результатов прикладных исследований. Такие исследования не ограничиваются рекомендациями и в известной мере вносят вклад в разработку теории. Это качество оценивается в комплексе с критериями новизны и теоретической значимости, зависит от числа потенциальных пользователей, предполагаемого социального и экономического эффекта от внедрения полученных результатов в практику образования, масштаба их использования, актуальности. Можно выделить отраслевой, методический и частно-методический уровни практической значимости.

Оценка практической значимости результатов, полученных в ходе выполнения научно-исследовательских работ в рамках Программы, зависела от следующих позиций:

- характеристика пользователей, заинтересованных в результатах исследования;
- социально-экономический эффект (направленность проектных решений);
- транслируемость результатов научного исследования (возможность тиражирования);
- готовность результатов исследования к использованию (начальная, основная и завершающая степень готовности).

*Критерий масштабности* определяет то, подлежат ли результаты научного исследования распространению на федеральном, региональном, местном уровнях или на уровне конкретного учреждения. В ходе оценки научных результатов по критерию масштабности следует понимать, что же произойдет в реальной практике образования с внедрением

данных конкретных разработок: существенное преобразование практики модернизации условий для распространения современных моделей успешной социализации или лишь улучшение ее отдельных сторон? Будут ли носить эффекты от внедрения фрагментарный характер или они являются системными?

*Критерий экономической эффективности* – это экономический показатель, характеризующий качество принимаемого решения и используемый для оценки его эффективности. При оптимальном программировании развития экономики он выступает в роли критерия оптимальности, в соответствии с которым выбирается наилучший или оптимальный план относительно принятого критерия<sup>1</sup>. Бюджетная эффективность – относительный показатель эффекта для бюджета в результате осуществления государственной функции, реализации программы, инвестиционного проекта, определяемый как отношение полученного бюджетом результата к затратам, расходам, обусловившим, обеспечившим его получение<sup>2</sup>.

Применительно к проведению комплексных исследований результатов научно-исследовательских работ, выполненных в ходе реализации Программы, целесообразно, во-первых, оценить, потребует ли внедрение тех или иных научных разработок в практику образования дополнительного бюджетного финансирования или достижение целей внедрения возможно без дополнительных затрат, а во-вторых, выявить, есть ли в составе отчетных материалов научно-исследовательских работ экономическое обоснование эффектов от внедрения научного результата.

*Критерий нормативного обеспечения внедрения научного результата.* Опыт показывает, что зачастую внедрение того или иного инновационного продукта в практику образования затруднено или невозможно из-за несогласованности реально действующего нормативно-правового обеспечения в сфере образования и требуемых организационно-управленческих решений. Например, внедрение ряда разработок в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования

<sup>1</sup> См. URL: <http://bibliotekar.ru/biznes-15-3/134.htm>

<sup>2</sup> См. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Бюджетная\\_эффективность](https://ru.wikipedia.org/wiki/Бюджетная_эффективность)

повлекло разработку и принятие целого ряда нормативных документов (как федерального, регионального, так и локального уровней). Иногда требования к нормативному правовому обеспечению внедрения предложенной научной разработки категорически противоречат действующему законодательству. Таким образом, целесообразно сопровождать подготовленный результат научных исследований обоснованием (описанием) нормативного правового обеспечения процесса внедрения конкретной разработки в практику образования.

*Критерий прогнозируемости.* Во всех видах деятельности необходимо предвидение тенденций и перспектив. Научное прогнозирование в рамках рассматриваемых научно-исследовательских работ предполагает логически обоснованное суждение о возможных изменениях в сфере образования, вызванных внедрением той или иной научной разработки. Глобально такие прогнозы были выстроены еще на этапе разработки Концепции развития образования и непосредственно самой Программы. Однако каждый реализуемый проект, в том числе направленный на выполнение научно-исследовательской деятельности, предполагает получение результата, способного повысить (или понизить) эффективность Программы в целом, а также вызвать изменения (позитивные/негативные) на конкретном уровне образования (или даже в конкретном учреждении).

Корректно сопровождать описание научного результата, полученного в ходе выполнения проекта Программы, научно-методическим обоснованием его внедрения в практику образования, содержащим ответы на вопросы: будет ли способствовать внедрение конкретной научной разработки решению задач Программы? внедрение в какие сроки позволит получить оптимальную эффективность от внедрения? будут ли эффекты от внедрения позитивными/негативными для сферы образования? и т.п.

В контексте проведения комплексных исследований полученных в рамках Программы научных результатов по критерию прогнозируемости будет выявлено, представлено ли четко сформулированное и обоснованное описание эффектов от внедрения или нет.

Таким образом, для оценки научных результатов, полученных в ходе

реализации Программы, были предложены следующие критерии:

- 1) критерий новизны:
  - практическая новизна,
  - теоретическая новизна;
- 2) критерий актуальности:
  - направленность на решение задач Программы,
  - научное обоснование проблемы;
- 3) критерий достоверности:
  - форма апробации,
  - степень апробации;
- 4) критерий практической значимости:
  - отраслевой уровень,
  - методический уровень,
  - частно-методический уровень;
- 5) критерий масштабности:
  - уровни распространения,
  - характер эффекта;
- 6) критерий экономической эффективности:
  - есть экономическое обоснование эффектов от внедрения научного результата,
  - нет экономического обоснования эффектов от внедрения научного результата;
- 7) критерий нормативного обеспечения внедрения научного результата:
  - внедрение не требует обновления (корректировки) нормативной правовой базы,
  - внедрение требует обновления (корректировки) нормативной правовой базы;
- 8) критерий прогнозируемости:
  - четко сформулированы эффекты от внедрения научного результата,
  - отсутствует четкая формулировка эффектов от внедрения научного результата.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Полонский В.М. Критерии качества научно-педагогических исследований: метод. рекомендации. М.: Наука, 1987.
2. Полонский В.М. Методологические требования к описанию результатов научно-педагогических исследований // Наука – образованию. 2012. № 1. С. 101–109.
3. Полонский В.М. Новизна научно-педагогических исследований // Профессиональное образование столицы. 2011. № 6. С. 19–23.
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы (утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61).

# Рейтинг школьных организаций и качество образования

**Аннотация.** Обоснована необходимость расширения критериальной базы для оценивания качества работы школьных организаций в контексте реализации новых приоритетов образовательной политики РФ. Авторы подчеркивают, что комплексная оценка школ должна отражать наряду с уровнем образовательных достижений обучающихся также и уровень организации образовательных условий и возможностей. Представлены методология и технология комплексной оценки школьных организаций, разработанная и успешно апробированная в рамках городских сетевых инновационных проектов Департамента образования г. Москвы. Статистически доказана связь учебных достижений обучающихся с различными характеристиками школьной среды. Представлен сравнительный анализ официального рейтинга и экспериментального комплексного рейтинга школ.

**Ключевые слова:** качество образования, оценка школьных организаций, рейтинг школ, образовательная среда, параметры оценки школьной среды, организационно-образовательная модель школы, образовательные условия, лично-ностно развивающие возможности, корреляционный анализ, организационные механизмы экспертизы качества образования.

## РЕЙТИНГ ШКОЛ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

В Федеральном государственном образовательном стандарте (2010) качество образования определяется как комплексная характеристика, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных **результатов и условий** обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Характеризуя смысл понятия «качество» применительно к сфере образования, Д.А. Иванов (2011) подчеркивает, что это не столько свойство «продукта», сколько свойство самой образовательной организации, организационных условий, и формулирует следующие методологические позиции:

- качество не равно стандарту;
- качество зависит от способности организации достигать результата, необходимого потребителю (обществу);

- качество определяется способностью организации к самосовершенствованию и созданию организационных условий;

- качество зависит от способности организации определять тенденции развития и отвечать на еще не сформулированный запрос потребителей.

На основании анализа современных зарубежных систем оценки качества образования Т.В. Третьяковой (2009) выделяются характерные тенденции их развития:

- в большинстве стран образуются структуры для оценки качества образования, независимые или частично независимые от образовательных учреждений и органов управления системой образования;

- практикуется сочетание внешней оценки независимыми органами или комиссиями и внутренней оценки образовательного учреждения (самообследования);



об авторе



*В.А. Явин, заведующий лабораторией гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования Института системных проектов-ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», доктор психологических наук, профессор*



Рис. 1. Ключевое противоречие и проблемное поле оценки образовательных организаций на основе новых приоритетов образовательной политики

- на смену констатации образовательных результатов на основе оценочных процедур приходят методы системного мониторинга и долгосрочного прогноза;
- результаты оценочных процессов сопровождаются развернутой трактовкой, позволяющей выбирать направления коррекции образовательного процесса, повышения качества образования;
- результаты экспертизы качества образовательных организаций открыты для представителей гражданских институтов, профессионального сообщества и рынка труда.

Концепция общероссийской системы оценки качества образования (2008) и Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций (2013), разработанные Министерством образования и науки Российской Федерации, полностью соответствуют отмеченным выше международным нормам. Однако на практике оценивание школьных организаций осуществляется не адекватно положениям указанных стратегических документов, игнорируется экспертиза образовательных условий и возможностей (рис. 1). Трудность заключается как в отсутствии методологии оценивания качества работы образовательных организаций, с учетом условий и возможностей достижения личностных и метапредметных

образовательных результатов, так и в отсутствии соответствующего эффективного методического арсенала. В сложившейся ситуации становится актуальной задача разработки и апробации новых экспертных подходов к комплексной оценке деятельности общеобразовательных организаций, построения их «справедливых» рейтингов с учетом новых приоритетов образовательной политики.

В наиболее широком смысле «рейтинг» (от англ. *rating* – оценка, положение, ранг) – это индивидуальный числовой показатель оценки деятельности, популярности, надежности учреждения, организации или отдельной личности, а также ценности чего-либо или кого-либо. Рейтинг – понятие, характеризующее соотносительную значимость, место, вес, позицию данного объекта по сравнению с другими объектами аналогичного класса (типа).

Рейтинги могут различаться по количеству характеристик оценивания (однофакторные и многофакторные), по источникам информации (опрос целевой аудитории, анализ различной информации, данные об объектах ранжирования), по периодичности проведения (периодические и разовые), по категории заказчиков (коммерческие, социальные и т.д.). Количество видов рейтингов, в принципе, бесконечно, поскольку бесконечно количество параметров, по которым могут

определяться рейтинги. Рейтинг одного и того же объекта может выражаться совершенно различными количественными величинами. Значения показателей рейтингов определяются экспертным либо расчетно-аналитическим путем.

Рейтинги в сфере образования – популярный и востребованный инструмент управления качеством образования, а также информирования потребителей образовательных услуг. Первый рейтинг образовательных организаций «Лучшие колледжи Америки» был проведен в начале 1980-х гг. в США, а в России – журналом «Карьера» в 1999 г. Затем рейтинги образовательных организаций проводились издательствами «Известия» и «Большой город», информация стала публиковаться на Интернет-сайтах. С 2011 г. Департамент образования Москвы публикует рейтинг «Лучшие школы Москвы», а РИА «Новости» при поддержке Межрегиональной ассоциации мониторинга и статистики образования (МАМСО) – рейтинг школ повышенного уровня в рамках проекта «Социальный навигатор». Однако, как отмечает А.Я. Орловский (2014), школы-лидеры одних рейтингов занимают второстепенные места в других, что вызывает непонимание общественностью обоснованности ряда решений со стороны региональных органов управления образованием, в том числе решений о выдаче грантов.

При формировании системы рейтингов необходимо учитывать специфику характеристик и факторов, влияющих на качество образовательной деятельности (территориальное расположение, направленность образовательных программ, особенности контингента обучающихся). Все информационные источники, используемые для осуществления рейтинга, должны быть открытыми, а также предусматривать возможность уточнения и проверки представляемых данных (отчетные данные ведомственной статистики, базы данных, результаты внешних оценочных процедур, мнения школьников, учителей и родителей и т.п.).

Результаты рейтинга должны быть направлены на удовлетворение запросов участников образовательного процесса, заинтересованных организаций, ведомств и представлены в открытом

доступе. Рейтинг, представленный в открытом доступе, должен содержать механизмы обратной связи, по которым отдельные пользователи или образовательные организации, включенные в рейтинг, могут получить разъяснения о применяемой методологии, направить свои комментарии.

### ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Экспертиза может быть направлена, во-первых, на «установление качества продукта по характеристикам, для которых не существует объективно выбранного эталона», во-вторых, на «исполнение действия», т.е. оценивается «уже завершенная деятельность, которая и должна быть квалифицирована по некоторым ее характеристикам» (Алексеев, 2005, с. 459–460).

Перспективным направлением экспертной деятельности, которое характеризуется интенсивным развитием в России в последние десятилетия, является гуманитарная экспертиза. Эта социальная технология позволяет получить ответ на «главный гуманитарный вопрос»: в какой мере в анализируемой среде созданы условия для комфортного, эффективного и по-человечески полноценного существования и развития (Братченко, 1999). Методология гуманитарной экспертизы представляется очень перспективной для оценки образовательных условий и возможностей школьных организаций.

В ходе разработки научно-методического инструментария реализации Московского стандарта качества образования (Каганов, 2013) в рамках проекта Департамента образования г. Москвы «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (2012), в котором участвовали 50 школ, была успешно апробирована ранее разработанная нами технология экспертизы (самоаудита) образовательных условий и возможностей образовательных организаций (Ясвин, Рыбинская, 2006, 2009).

Содержание экспертизы в контексте построения рейтинга школьных организаций на основе уровня их образовательных условий и возможностей



об авторе



*С.Н. Рыбинская, ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования Института системных проектов ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», кандидат психологических наук*

включает определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели и оценку образовательной среды. Вся совокупность разнообразных сведений, полученных из самых разных источников в процессе проведения экспертизы, обобщается и осмысливается экспертной группой, даются характеристики и строятся модели основных компонентов образовательной и организационной подсистем. На основе проведенного анализа вырабатываются соответствующие рекомендации по совершенствованию и развитию образовательно-организационной системы.

Для ее анализа использован подход, разработанный группой европейских консультантов в области образования (Де Калувэ, Маркс, Петри, 1993). Данный подход получил международное признание и используется в Нидерландах, Бельгии, Англии, Германии, Швеции и других европейских странах.

Выделяется пять образовательных моделей школ: *отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная и инновационная*, а также пять организационных (управленческих) моделей: *сегментная, линейная, коллегиальная, матричная и модульная*. Рассматривается пять основных моделей школ, представляющих собой комбинации соответствующих образовательных и организационных моделей: *отборочно-поточно-сегментная, линейно-постановочная, смешанно-коллегиальная, интегративно-матричная, инновационно-модульная*.

Три первые образовательные модели характерны для школ, ориентированных в основном на обучение и недооценивающих значение воспитательной

работы. Четвертая модель обеспечивает реальную интеграцию в школе обучающего и воспитывающего компонентов. Наконец, пятая характерна для школ, направленных на социализацию учащихся.

Организационно-образовательная структура любой школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы разных моделей в различных соотношениях.

В качестве методологической основы экспертизы образовательной среды может быть использован экологический (средовой) подход в образовании. В рамках данного подхода образовательная среда понимается как территориально и событийно ограниченная совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, возникающих при взаимодействии личности со своим социальным и пространственно-предметным окружением (Ясвин, 2013).

В данном определении особое методологическое значение приобретает понятие «возможности», которое предполагает активную роль самой личности (т.е. ее субъектную позицию) в освоении развивающих ресурсов среды, поскольку определяется в равной мере как специфическими свойствами среды, так и свойствами личности. В то же время «влияния» и «условия» предполагают воздействие «активной» среды на «пассивного» человека, т.е. предопределяют объектную позицию школьников.

Школьная образовательная среда может быть охарактеризована на основе комплекса ее параметров.

*Широта* школьной среды служит ее структурно-содержательной характеристикой, показывающей какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее.

*Интенсивность* – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности школьной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.

*Безопасность* среды включает, во-первых, безопасность во взаимоотношениях с другими учащимися, сверстниками и старшими, во-вторых, безопасность в отношениях с учителями, администрацией школы и другими носителями институциональной власти и, в-третьих,

В качестве методологической основы экспертизы образовательной среды может быть использован экологический (средовой) подход в образовании. В рамках данного подхода образовательная среда понимается как территориально и событийно ограниченная совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, возникающих при взаимодействии личности со своим социальным и пространственно-предметным окружением.

безопасность в отношениях с внешней средой обитания.

*Степень осознаваемости* школьной среды – показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

*Устойчивость* среды характеризует ее стабильность во времени.

*Обобщенность* школьной среды характеризует степень координации деятельности всех членов образовательного сообщества.

*Эмоциональность* среды иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов.

*Доминантность* среды характеризует значимость школьной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Доминантность показывает иерархическое положение школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность.

*Когерентность* (согласованность) среды показывает степень согласованности влияния на личность школьной среды с влияниями других факторов социальной среды этой личности.

*Социальная активность* среды – показатель ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии школьной среды в среду обитания.

*Структурированность* среды включает ясную формулировку целей и ожиданий, четкое определение границ приемлемого и неприемлемого, недвусмысленность обратной связи, понятность и обоснованность поощрений и взысканий.

*Мобильность* школьной среды характеризует ее способности к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания.

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО РЕЙТИНГА ШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Эмпирическую базу апробации экспериментального комплексного рейтинга, учитывающего как уровень предметных образовательных результатов обучающихся, так и уровень личностно развивающих образовательных условий и возможностей, предоставляемых образовательной средой, составили 60 школ – участников городской инновационной площадки Департамента образования

г. Москвы «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» (2013–2015). В экспериментальную базу исследования вошли и школы, занимающие самые высокие позиции в рейтинге Департамента образования г. Москвы (ТОП-10), и школы, занимающие средние (ТОП-300) и относительно низкие позиции (не вошедшие в ТОП-300).

Для анализа образовательных результатов школ использовались открытые данные Московского центра качества образования, отражающие позиции школ в рейтингах Департамента образования г. Москвы.

Экспериментальный рейтинг образовательных организаций проводился на основе инструментального самоаудита средовых условий и возможностей школ, осуществляемого их управленческими командами. С помощью разработанного «Программно-диагностического комплекса для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений» (Ясвин и др., 2013) проводились моделирование организационно-образовательных систем и оценка развивающего потенциала школьных образовательных сред. При оценке школьных организационно-образовательных систем рейтинговые баллы присваивались только за отмеченные в ходе экспертизы признаки (черты) моделей, обладающих наибольшим личностно развивающим потенциалом: интегративно-матричной и инновационно-модульной.

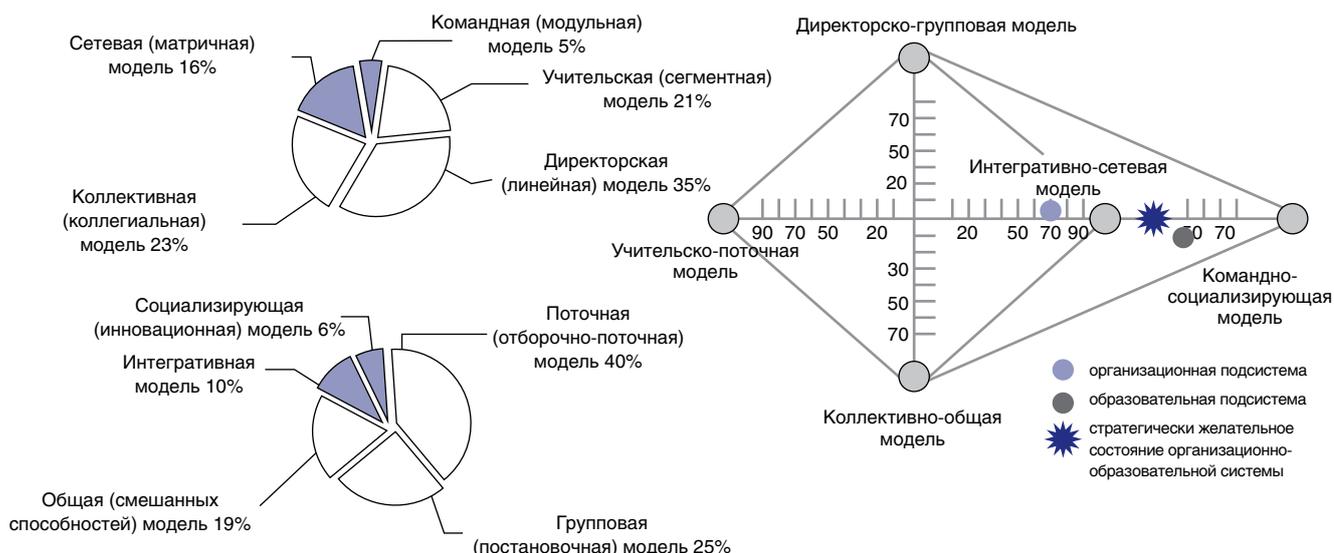
При оценке образовательных сред рейтинговые баллы присваивались за уровень развития их количественных параметров: широты, интенсивности, осознаваемости, безопасности, структурированности, обобщенности, эмоциональности, доминантности, когерентности, социальной активности и мобильности (Там же).

Для проверки адекватности экспертных оценок, полученных в процессе самоаудита, в ряде образовательных организаций (10% от состава участников)

Методика	Балл	В рейтинге школ	
		max	min
Методика анализа организационно-образовательной модели	207	347	193
Методика анализа образовательной среды	137	202	127
<b>Конкурсный балл по сумме двух методик:</b>	<b>344</b>		

Организационно-образовательная модель школы		
<b>Организационная подсистема</b>		
Учительская (сегментная) модель	21%	27%
Директорская (линейная) модель	35%	50%
Коллективная (коллегиальная) модель	23%	13%
Сетевая (матричная) модель	16%	10%
Командная (модульная) модель	5%	0%
<b>Образовательная подсистема</b>		
Поточная (отборочно-поточная) модель	40%	75%
Групповая (постановочная) модель	25%	11%
Общая (смешанных способностей) модель	19%	3%
Интегративная модель	10%	11%
Социализирующая (инновационная) модель	6%	0%

\* – процентное соотношение признаков модели при первичном подсчете  
 \*\* – процентное соотношение признаков модели при пересчете



Количественные параметры оценки среды		
	Параметры среды	Балл
1	Широта	3,0
2	Интенсивность	3,4
3	Осознаваемость	3,7
4	Обобщенность	4,2
5	Эмоциональность	2,3
6	Доминантность	4,7
7	Когерентность	2,5
8	Активность	2,7
9	Мобильность	4,9
10	Структурированность	7,5
11	Безопасность	3,0
	<b>Уровень развития образовательной среды</b>	<b>41,9</b>
	<b>Гармоничность образовательной среды</b>	<b>5,2</b>



Рис. 2. Пример аналитической карты школы с относительно низкими показателями лично развивающих условий и возможностей

проводилась выборочная повторная внешняя «дружеская экспертиза» с участием руководителей других образовательных организаций. Результаты внешней экспертизы отличались на 2–5%, причем в большинстве случаев коллеги предлагали школьным экспертным командам даже несколько повысить баллы, полученные в процессе самоаудита.

По результатам автоматической обработки экспертных данных для каждой школы были разработаны аналитические карты<sup>1</sup>.

На рис. 2 показан пример аналитической карты школы с относительно низким личностно развивающим потенциалом: организационно-образовательная модель школы ориентирована на обучение (элементы личностно развивающих моделей составляют всего 18%), параметры школьной среды характеризуются низкими показателями. Суммарный результат оценки образовательных условий и возможностей составляет 344 балла.

Организационно-образовательная модель школы с высоким личностно развивающим потенциалом (рис. 3) ориентирована на интеграцию воспитания, обучения и социализации учащихся (элементы личностно развивающих моделей составляют 67%), школьная среда

характеризуется высокими показателями всех параметров. Суммарный результат оценки образовательных условий и возможностей – 520 баллов.

Баллы, полученные за уровень развития средних условий и возможностей, позволили соответствующим образом ранжировать школы в экспериментальном рейтинге, а затем включить эти результаты в итоговый комплексный рейтинг. В процессе обработки первичных данных, усредненных за три учебных года, позиции школ в официальном рейтинге Департамента образования г. Москвы (ДОгМ) были заменены на соответствующие позиции этих же школ внутри экспериментальной группы, а затем суммированы с позициями в экспериментальном рейтинге, отражающем уровень развития образовательных условий и возможностей. Данная сумма рангов (мест) и определила окончательную позицию школы в итоговом комплексном рейтинге, отражающем суммарные результаты школы, как в сфере учебных достижений, так и в сфере организации образовательных условий и возможностей для личностного развития. Чем меньше сумма мест – тем выше позиция школы в комплексном рейтинге (табл. 1).

Таблица 1. Изменения в ранжировании школ на основе комплексного рейтинга, включающего показатели учебных достижений и образовательных условий

Среднее место в рейтинге ДОгМ за 2010–2013 гг.	Место в рейтинге ДОгМ в экспериментальной группе	Место в экспериментальном рейтинге образовательных условий	Сумма мест по рейтингам учебных достижений и образовательных условий	Комплексный рейтинг школы	Изменение позиций школ в комплексном рейтинге, по отношению к позициям в официальном рейтинге ДОгМ
5	4	5	9	1	+3
10	7	3	10	2	+5
94	13	1	14	3	+10
9	6	14	20	4	+2
128	16	4	20		+12
146	20	6	26	5	+15
218	27	2	29	6	+21
58	11	20	31	7	+4
1	1	31	32	8	-7
110	14	22	36	9	+5
230	28	8	36		+19
4	3	34	37	10	-7
212	26	11	37		+16
271	31	7	38	11	+20
11	8	35	43	12	-4
277	32	12	44	13	+19
300	35	9	44		+22
300	35	10	45	14	+21

<sup>1</sup> Аналитические карты 60 школ представлены на сайте: URL: <http://www.yasvinlab.ru>

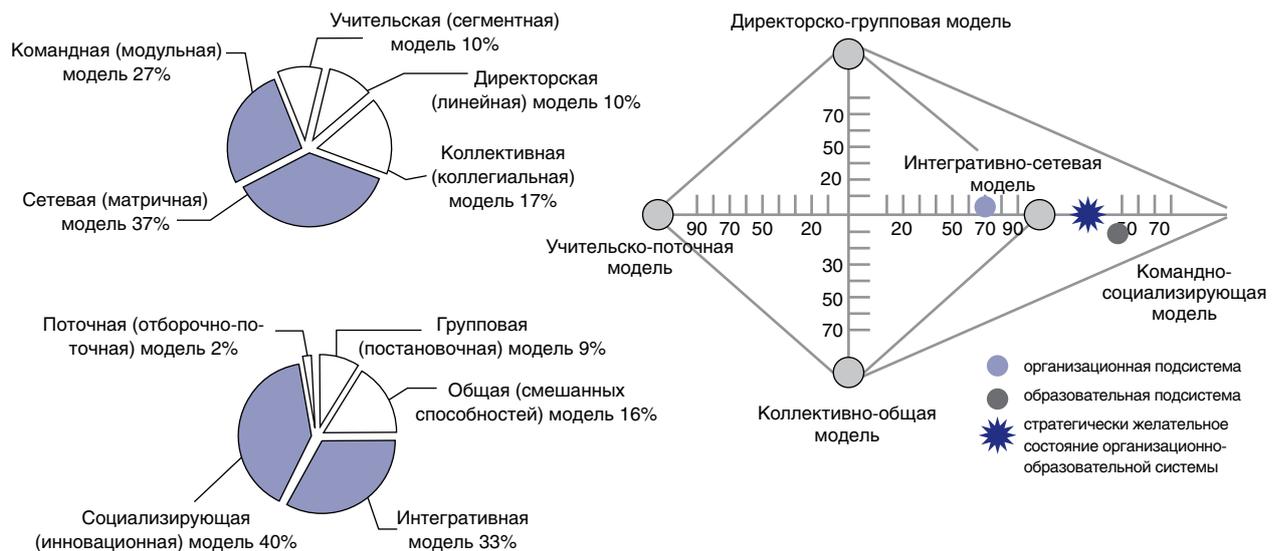
Среднее место в рейтинге ДОГМ за 2010–2013 гг.	Место в рейтинге ДОГМ в экспериментальной группе	Место в экспериментальном рейтинге образовательных условий	Сумма мест по рейтингам учебных достижений и образовательных условий	Комплексный рейтинг школы	Изменение позиций школ в комплексном рейтинге, по отношению к позициям в официальном рейтинге ДОГМ
7	5	41	46	15	-10
159	23	23	46		+8
47	10	37	47	16	-6
145	19	29	48	17	+2
300	35	13	48		+18
3	2	48	50	18	-16
183	24	26	50		+6
300	35	15	50		+17
300	35	16	51	19	+16
300	35	17	52	20	+15
191	25	28	53	21	+4
293	34	19	53		+13
300	35	18	53		+14
248	29	25	54	22	+7
157	22	33	55	23	-1
300	35	21	56	24	+11
120	15	42	57	25	-10
144	18	39	57		-7
300	35	24	59	26	+9
21	9	51	60	27	-18
69	12	49	61	28	-16
300	35	27	62	29	+6
300	35	30	65	30	+5
300	35	32	67	31	+4
139	17	52	69	32	-15
292	33	36	69		+1
300	35	38	73	33	+2
260	30	45	75	34	-4
300	35	40	75		+1
300	35	43	78	35	+0
183	24	55	79	36	-12
300	35	44	79		-1
155	21	59	80	37	-16
292	33	47	80		-4
300	35	46	81	38	-3
300	35	50	85	39	-4
300	35	53	88	40	-5
300	35	54	89	41	-6
300	35	56	91	42	-7
300	35	57	92	43	-8
300	35	58	93	44	-9
300	35	60	95	45	-10

Примечание. ДОГМ – Департамент образования г. Москвы.

Методика	Балл	В рейтинге школ	
		max	min
Методика анализа организационно-образовательной модели	318	347	193
Методика анализа образовательной среды	202	202	127
<b>Конкурсный балл по сумме двух методик:</b>	<b>520</b>		

Организационно-образовательная модель школы		
<b>Организационная подсистема</b>		
	*	**
Учительская (сегментная) модель	10%	7%
Директорская (линейная) модель	10%	13%
Коллективная (коллегиальная) модель	17%	10%
Сетевая (матричная) модель	37%	50%
Командная (модульная) модель	27%	20%
<b>Образовательная подсистема</b>		
Поточная (отборочно-поточная) модель	2%	0%
Групповая (постановочная) модель	9%	4%
Общая (смешанных способностей) модель	16%	18%
Интегративная модель	33%	14%
Социализирующая (инновационная) модель	40%	64%

\* – процентное соотношение признаков модели при первичном подсчете  
 \*\* – процентное соотношение признаков модели при пересчете



Количественные параметры оценки среды		
	Параметры среды	Балл
1	Широта	10,0
2	Интенсивность	9,5
3	Осознаваемость	9,0
4	Обобщенность	10,0
5	Эмоциональность	10,0
6	Доминантность	10,0
7	Когерентность	8,5
8	Активность	9,6
9	Мобильность	10,0
10	Структурированность	10,0
11	Безопасность	7,8
	<b>Уровень развития образовательной среды</b>	<b>104,4</b>
	<b>Гармоничность образовательной среды</b>	<b>2,2</b>



Рис. 3. Пример аналитической карты школы с относительно высокими показателями лично развивающих условий и возможностей



Рис. 4. Соотношений количества школ, изменивших позиции, полученные в официальном рейтинге, в условиях экспериментального комплексного рейтинга, отражающего как учебные достижения, так и образовательные условия

В экспериментальной выборке более трети школ сохранили свои позиции в условиях их комплексной оценки. Также более трети школ повысили свой рейтинг, причем каждая пятая школа – достаточно радикально. Около четверти школ понизили свои рейтинговые позиции из-за недостаточного уровня образовательных условий, а каждая 10-я школа понизила свой рейтинг существенно (рис. 4).

Подчеркнем, что изменение рейтинга в пределах пяти мест в рамках нашего исследования мы трактовали как сохранение позиций. Можно заметить, что в большей степени повысили свой рейтинг школы, которые занимали вполне достойные позиции в рейтинге учебных достижений. В то же время ряд школ, которые лидировали в официальном рейтинге Департамента образования, существенно снизили свои позиции из-за недостаточного внимания к организации образовательных условий для личностного развития учащихся. Сохранили свои позиции в основном школы, не вошедшие в «ТОП-300» и имеющие также низкие баллы по образовательным условиям (Рыбинская, 2014).

#### АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ СРЕДОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ШКОЛЫ И УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Полученная в процессе исследования база эмпирических данных позволила провести также корреляционный анализ между характеристиками школьной среды (условия и возможности) и учебными достижениями обучающихся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Анализ показал, с одной

стороны, отсутствие корреляций между организационно-образовательными моделями школ и учебными достижениями, а с другой – наличие корреляций между уровнем развития школьных образовательных сред и учебными достижениями учащихся.

Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя профилями (иерархиями) признаков. Производится расчет коэффициента ранговой корреляции с учетом критических значений для данной количественной выборки. Для  $N = 60$  критические значения составляют 0,25 на 0,05%-м уровне (менее значимая связь) и 0,33 – на 0,01%-м уровне (более значимая связь).

Отсутствие корреляции между рейтингом школ по уровню учебных достижений обучающихся и организационно-образовательными моделями (коэффициент корреляции близок к нулевому значению) представляется вполне логичным, поскольку официальный рейтинг совершенно не учитывает деятельность школ, направленную на достижение личностных образовательных результатов. В то же время высокие предметные образовательные результаты могут быть достигнуты именно в рамках организационно-образовательных моделей, ориентированных только на обучение. Более того, именно эти модели обеспечивают максимальную эффективность школ, если понимать ее как соотношение числа обучающихся и педагогов. Высокие предметные образовательные результаты могут быть получены в рамках отборочно-поточно-сегментной организационно-образовательной модели,

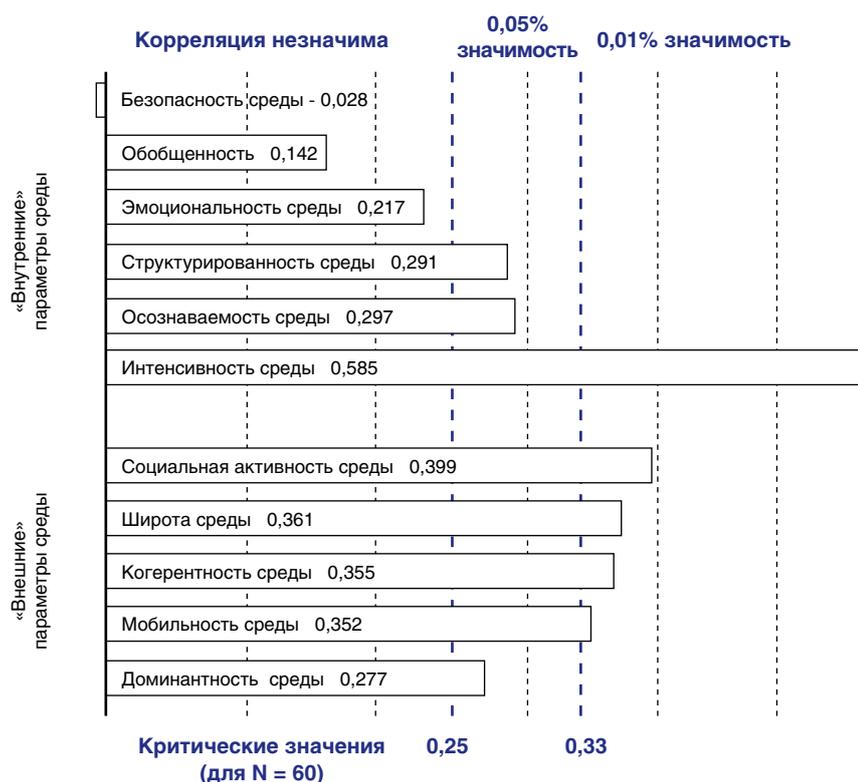


Рис. 5. Результаты корреляционного анализа (методом Ч. Спирмена) учебных достижений обучающихся с характеристиками школьной среды

неспособной, однако, обеспечивать соответствующие современным требованиям личностные и метапредметные образовательные результаты.

Итоговые результаты корреляционного анализа связей учебных достижений обучающихся с уровнем развития средовых условий и возможностей школ представлены на рис. 5.

Из него видно, что высокие учебные достижения обучающихся в наибольшей мере связаны с интенсивностью образовательной среды (0,585), т.е. структурированностью образовательных влияний и возможностей. Можно говорить о большой зависимости учебных достижений от степени учебной нагрузки школьников.

К другим факторам школьной среды, наиболее значимым для достижения высоких учебных результатов, могут быть отнесены направленность школы на взаимодействие со своим социальным окружением (социальная активность – 0,399), умение использовать образовательный потенциал своего социального окружения (широта – 0,361), адекватность образовательной программы школы социальным запросам

(когерентность – 0,355), способность школы изменяться, согласно этим запросам (мобильность – 0,352). Отметим, что указанные факторы – это «внешние» параметры школьной среды, характеризующие ее взаимосвязи с социальным окружением. Таким образом, можно констатировать, что самых высоких образовательных результатов добиваются школы, наиболее тесно связанные с социумом, оперативно реагирующие на меняющиеся социальные запросы и наиболее активно использующие социальные ресурсы в образовательном процессе.

Интересной проблемой для дальнейшего анализа представляется отсутствие корреляций между учебной успешностью и «внутренними» параметрами школьной среды, такими как ее обобщенность, эмоциональность и безопасность.

**Самых высоких образовательных результатов добиваются школы, наиболее тесно связанные с социумом, оперативно реагирующие на меняющиеся социальные запросы и наиболее активно использующие социальные ресурсы в образовательном процессе.**

Учитывая их содержание, можно констатировать, что для достижения высоких предметных образовательных результатов и, соответственно, высокого места в рейтинге школа может не заботиться о единстве педагогической стратегии учителей (обобщенность), позитивном психологическом климате в школьном коллективе (эмоциональность) и о психологическом комфорте обучающихся, педагогов и родителей (безопасность). Таким образом, корреляционный анализ показал, что образовательная среда влияет на достижение школьниками предметных образовательных результатов прежде всего за счет своей интенсивности, а также за счет «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением, в то время как «внутренние» факторы, связанные с психологическим климатом в школе, не имеют решающего значения.

Связь предметных образовательных результатов (учебных достижений) с уровнем развития школьной среды подтверждается также результатами исследования С.С. Сехина (2014), который пришел к выводу, что средние показатели группы школ, входящих в ТОП-400, по каждому параметру образовательной среды выше средних показателей группы школ, не входящих в ТОП-400.

### **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ШКОЛ**

Опыт работы городской инновационной площадки «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» позволил сформулировать ряд позиций и предложений по

изменению существующей технологии оценки качества образовательных организаций. Для построения более объективного, адекватного и честного рейтинга школ как инструмента управления качеством образования представляется целесообразным обеспечить комплексность и дифференцированность оценочных механизмов, а также усилить роль первичной «внутренней» оценки школы ее управленческой командой (самоаудита), педагогической и родительской общественностью.

Представляется целесообразной реализация следующих подходов.

1. Замена абсолютных показателей учебных достижений обучающихся относительными. Другими словами, надо считать не просто число школьников, показавших высокие предметные образовательные результаты, а учитывать их процентное соотношение к общему числу обучающихся в школе.

2. Введение поправочных коэффициентов для школ, находящихся в различных социально-экономических условиях. Повышающие коэффициенты должны присваиваться школам, в которых преобладает более педагогически сложный контингент обучающихся, чтобы преодолеть существующую несправедливость, когда «олимпийцы и паралимпийцы бегут в общем забеге». Повышающие коэффициенты могут присваиваться, например, в зависимости от кадастровой стоимости земли в районе, в котором работает школа, а также школам для детей с особыми потребностями.

3. Возврат к оценке качества работы каждой школы, входящей в территориальные образовательные комплексы в качестве структурных подразделений, поскольку между ними в реальности существуют значительные различия, а ребенок ежедневно учится, как и раньше, в конкретном структурном подразделении. «Общая температура по больнице» не может помочь поставить «правильный диагноз конкретному пациенту», а только дезориентирует общественные представления о качестве образования в той или иной организации и образовательной системе в целом. Родителей интересует именно качество образования в соответствующих структурных подразделениях, в которых учатся их дети. Поэтому целесообразно, наряду

Для построения более объективного, адекватного и честного рейтинга школ как инструмента управления качеством образования представляется целесообразным обеспечить комплексность и дифференцированность оценочных механизмов, а также усилить роль первичной «внутренней» оценки школы ее управленческой командой (самоаудита), педагогической и родительской общественностью.

с официальным рейтингом департамента (министерства) образования, иметь также общественный родительский рейтинг всех школ региона, формально потерявших в результате реформирования свой прежний статус и ставших «структурными подразделениями».

4. Проведение первичной оценки образовательных условий и возможностей школы, т.е. диагностика ее организационно-образовательной модели и экспертиза образовательной среды непосредственно профессиональным сообществом и родительской общественностью. В этом плане может быть предложена технология «трех коридоров» (подобно таможенным коридорам) представления экспертно-диагностических данных, получаемых по четким общим критериям на основе инструментальных оценочных процедур.

- «Зеленый коридор». Ежегодно структурированные данные о школе, полученные путем внутренней экспертизы, размещаются под ответственность руководителя и председателя управляющего совета или родительского комитета на специальном общедоступном региональном портале. Далее в результате автоматической обработки эти данные превращаются в рейтинговые баллы и школа занимает определенную позицию в региональном рейтинге.

- «Серебряный коридор». Школа дополнительно проводит «дружескую экспертизу» своих данных в форме публичной защиты, на которую приглашаются руководители других образовательных организаций данного муниципалитета и региона, компетентные представители научного сообщества, специалисты управлений образованием, представители муниципальной власти, журналисты, родители и другие. Эти данные обсуждаются, корректируются с учетом мнений и замечаний, полученных от членов внешней экспертной группы. Результаты «дружеской экспертизы» оформляются протоколом, предоставляемым на специальный портал вместе со структурированными данными о школе под ответственность руководителя школы и председателя внешней экспертной группы, который избирается по критерию своей компетентности и авторитета в региональном образовательном сообществе. Школы, добровольно «входящие

в рейтинг по серебряному коридору», получают повышающий коэффициент при автоматической обработке своих данных и, соответственно, имеют дополнительную возможность повысить свои позиции в региональном рейтинге.

- «Золотой коридор». В регионе создается независимая высококвалифицированная экспертная группа на базе профильного научно-методического центра, лаборатории или кафедры. Данная экспертная группа получает соответствующие полномочия от регионального департамента (министерства) образования или, в случае общественного рейтинга, от профессионального и родительского сообщества. Школа, желающая «войти в рейтинг по золотому коридору», за соответствующую плату приглашает независимую профессиональную группу для участия в проведении диагностики организационно-образовательной системы и экспертизы школьной среды, составления экспертного заключения. В этом случае школа получает добавочный коэффициент, более высокий, чем в «серебряном коридоре».

Комплексная оценка качества общеобразовательных организаций, проводимая профессионально-общественным экспертным сообществом на основе показателей предметных образовательных результатов обучающихся и показателей образовательных условий и личностно развивающих возможностей, позволяет получить более точные представления о качестве образования.

#### ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеев Н.Г. О принципах и критериях экспертизы программ развития образования // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы. Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента

Родителей интересует именно качество образования в соответствующих структурных подразделениях, в которых учатся их дети. Поэтому целесообразно, наряду с официальным рейтингом департамента (министерства) образования, иметь также общественный родительский рейтинг всех школ региона, формально потерявших в результате реформирования свой прежний статус и ставших «структурными подразделениями».

- образования города Москвы. М.: Пушкинский институт, 2005. С. 459–462.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999.
  3. Де Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / Пер. с англ / Под ред. А.К. Зайцева. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 240 с.
  4. Иванов Д.А. Внутришкольная система управления качеством образования. Принципы, цели, инструментов. М.: УЦ Перспектива, 2011.
  5. Каганов В.Ш. О конкурентоспособности и механизмах обеспечения качества образования // Учительская газета. Москва. № 4. 22.01.2013.
  6. Концепция общероссийской системы оценки качества образования. М., 2008. URL: <http://vuo.ucoz.ru/load/>
  7. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций. Утверждены заместителем министра образования и науки Российской Федерации А.Б. Повалко 14 октября 2013 г. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3710/>
  8. Рыбинская С.Н. Комплексная оценка общеобразовательных организаций на основе новых приоритетов образовательной политики: Дис. ... магистер. гос. и муниципальное управление. М., 2014. 88 с.
  9. Сехин С.С. Школа как социально-экологический комплекс: Дис. ... магистер. психол.-пед. образование. М., 2014. 126 с.
  10. Третьякова Т.В. Анализ подходов к оценке качества образования за рубежом // Вестник Северо-Восточного федерального ун-та им. М.К. Аммосова. 2009. Т. 6. № 2. С. 59–63.
  11. Ясвин В.А. и др. Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений / Ясвин В.А., Рыбинская С.Н., Белова С.А., Дробнов С.Е. // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 14 октября 2013 г.
  12. Ясвин В.А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестник Московского городского педагогического ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 4 (26). С. 42–49.
  13. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Методологические основы системной экспертизы и консалтинга в сфере образования // Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе / Под ред. В.А. Ясвина, С.А. Беловой. М.: Смысл, 2009. С. 46–71.
  14. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Модель системной психолого-социальной экспертизы школы // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 401–419.

# Общество и образование: когда игроки меняются местами

**Аннотация.** Раскрываются феномены, лежащие в основе социокультурного подхода к развитию образования. Приводится описание образовательной экспедиции как социокультурной технологии, соединяющей логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования и развития образования в местных сообществах. Обосновывается, что триада «эпос, путешествие, образовательная экспедиция» представляет собой одну из важнейших образовательных сред личностного развития. Показывается, что образы культуры, с которыми сталкивается движущийся в этих средах человек, не только являются своеобразными «маркерами», но и концентрируют в себе содержание образования и инструментарий его развития.

**Ключевые слова:** социокультурный подход к развитию образования, феномены, культурные практики, эпос, путешествие, образовательная экспедиция.

Ничто так не мешает видеть,  
как точка зрения.  
*Дон-Аминадо*

С 1980-х гг. до настоящего времени я сделал несколько кругов по стране, десятки поездок и экспедиций практически во все территории, в том числе на Горный Алтай и Байкал, Южный Урал и русский Север, в Сибирь и на Дальний Восток, вплоть до Северного Ледовитого океана. Я понял, нет, сначала ощутил, что одна из проблем страны – ее невообразимость. Зачастую мы живем, не только под собою не чуя страны, но и не воображая, что она из себя представляет, – со всеми ее ландшафтами, историями, языками и укладами жизни. Чтобы вообразить пространство, пришлось испробовать разные виды транспорта, включая и нарты, и железное корыто, прицепленное к «Бурану».

Мы занимались сельской школой, вариативным образованием и регионализацией, опытом педагогов-новаторов или тем, что сейчас называют инновациями, сравнительной педагогикой, историей

школьных реформ и вообще белыми пятнами истории отечественного образования, пока не вырулили на проблематику социокультурного подхода.

Наверное, надо было посмотреть на образование с разных точек зрения, прежде чем выработать свою (хотя мы согласны с эмигрировавшим из большевистской России русским поэтом-сатириком Дон-Аминадо, чье остроумное замечание мы поставили эпиграфом к статье).

Первое, что мы увидели с позиций социокультурного подхода, – картинки образования получаются разные у разных «наблюдателей». Вообразим карту страны и на ней «формальное образование». Это нетрудно – вот в этих точках, селах и городах есть детские сады, школы, вузы и училища; если соединить, получится система с четкими координатами.

А как обстоят дела с «неформальным», под которым обычно понимают образование дополнительное, на рабочем месте и пр.? Где оно располагается

Если, изучая историю образования России, вы обнаруживаете такие точки, где грамотность населения почему-то существенно выше средней, и даже обнаруживается культурно-образовательный подъем, – ищите там политическую ссылку!

на административной карте России? Частично совпадает с формальным, частично нет – картинки схожи, но все-таки расслаиваются.

А теперь взглянем на «информальное» – в европейской терминологии, не институализированное, или, по-русски, «образование из жизни». Что бы там ни говорили, а оно много значит. Каждый состоявшийся человек, положив руку на сердце, припомнит, что в его образовании определяющую роль сыграли не вуз, не школа, а какой-то человек, люди, встреченные в жизни, какой-то незабываемый ландшафт, событие, определившее жизненную судьбу. Но где этот человек, где этот ландшафт? «Образование из жизни» явно не совпадает ни со вторым, ни с первым видом образования, трудно его вообразить, но картинка другая.

Меня заинтересовала эта трудно вообразимая картинка. На ней различаются некие социокультурные феномены, артефакты<sup>1</sup>.

Вот один, назовем его *культурно-образовательными гнездами*. По нашим наблюдениям, необычный интересный опыт распределен по карте страны неравномерно. Регионы – очень разные. Есть такие, где, кажется, на каждом квадратном сантиметре встречается интересный опыт – и тут, и там. А есть такие территории (не обязательно огромные), где в одном месте обнаруживается нечто примечательное, а потом проезжаешь десятки и сотни километров, есть поселки, школы – но в них ничего нет.

Еще феномен, – в свое время мы полусуто называли его НПО – «неопознанный педагогический объект». Нечто, что на первый взгляд, не имеет никакого отношения к образованию. Это не школа, не клуб, не библиотека, – что-то совсем другое, что мы обнаружили в карельском селе Спасская Губа, в заповеднике Шульган-Таш на Южном Урале, в Калужской области, где столкнулись

с компанией людей со странным названием «Служба экологической реставрации деградированных ландшафтов»... На первый взгляд, не имеет никакого отношения к образованию, а на самом деле... Этот феномен мы описали в ряде наших книг, в том числе при рассмотрении типологии и разработанного нами метода анализа социокультурных ситуаций (Цирульников, 2004, 2012, 2014).

Следующий феномен – прямо под боком у исследователей системы образования, историков педагогики и традиционных управленцев, а они его почему-то не видят. Мы назвали это явление *вспышки образования*. Суть в следующем: если, изучая историю образования России, вы обнаруживаете такие точки, где грамотность населения почему-то существенно выше средней, и даже обнаруживается культурно-образовательный подъем, – ищите там политическую ссылку! Почему так? Ответу на этот вопрос посвящен целый раздел одной из наших книг (Цирульников, 2007), но поверьте, что дело не только в том, что среди учителей-политически активных встречалось немало людей с университетским образованием и научными трудами.

*Этнокультурный опыт.* Оказывается, «образование из жизни» раскрывает такие подчас определяющие факторы историко-культурной эволюции образования в регионах, которые считаются второстепенными и третьестепенными с позиций «серьезной науки». Например, выясняется, что государственная, казенная школа 100, 200 и более лет назад, так же как сегодня, основывалась на предметной, знаниевой основе, в то время как этнопедагогический опыт – деятельностно-развивающий. В этом смысле он похож не на известную нам массовую школу, а на школу Эльконина и Давыдова (вернее сказать, их школа похожа на школу этнопедагогического опыта).

И еще один феномен, обнаруживаемый в пространстве «образования из жизни», – мы назвали его *культурно-образовательная возможность*.

Однажды мы заехали в поселок Павлыш, на родину В.А. Сухомлинского, и были разочарованы: никакого особо воодушевляющего природного окружения, пейзажа, ландшафта. Мы увидели

<sup>1</sup> Если понимать под ними не только искусственные уникальные предметы, но носители социокультурной информации, жизненно-смысловых значений, средство коммуникаций (см. Википедию – свободную энциклопедию).



об авторе



А.М. Цирульников, главный научный сотрудник ФИРО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

обычный поселок возле станции, каких тысячи на Украине и в России. Откуда же он это взял, – выдумал? И только погружившись в жизнь Павлыша и соотнеся увиденное и пережитое с педагогикой Сухомлинского, мы поняли, в чем тут дело.

Любая школа находится в какой-то среде, богаче или беднее – не важно. Среда может быть переполнена культурными учреждениями, включая Большой театр и Большую спортивную арену, но они остаются для школы мертвыми объектами. Все дело в том, способен ли учитель *вытащить из среды культурно-образовательную возможность*. Из истории этого села или города, из его сторожил, языка, ландшафта, человеческих отношений – из всего этого Сухомлинский обладал способностью *вытащить культурно-образовательную возможность и развернуть ее в деятельности*. Что, это доступно только Сухомлинскому?

Вот такие картинки образования возникали, когда мы меняли углы зрения и переходили на какие-то другие позиции. В то время не только официальной педагогике, но и нам самим эти явления казались какими-то исключительными феноменами, а их носители – маргиналами, находящимися на обочине столбовой дороги системы образования и государственных инноваций.

Понадобилось много лет исследований и практической деятельности в образовании, прежде чем мы убедились в обратном...

### ГЛАВНОЕ ПРАВИЛО: ДВИГАТЬСЯ ПО ЛОГИКЕ ЖИЗНИ

В Институте развития образования и повышения квалификации Министерства образования Якутии образовательная экспедиция стала одним из официально признанных методов повышения квалификации педагогов и управленцев (более того, даже образования школьников). Теперь в экспедициях, которые проводят мои якутские коллеги в разных районах Севера, Сибири и Дальнего Востока, участвуют помимо ученых и методистов местные учителя, управленцы, старшеклассники, работники местной администрации и представители разных социально-профессиональных групп населения.

Что это такое? О чем речь? Почему исследовательская экспедиция

превратилась из метода научных изысканий в образовательную практику?

Экспедиции бывают самые разные; известны и социологические – люди едут с анкетами и получают статистический материал, что тоже важно. Но наша экспедиция – другого типа. Мы назвали ее образовательной не только потому, что нас интересуют школы, – но потому, что мы, участники, сами в этой экспедиции образовываемся. И люди, с которыми встречаемся, – тоже образовываются. А выявленные образы культуры (как я постараюсь показать) нередко выступают содержанием социокультурного анализа и инструментом развития образования.

У каждой экспедиции предварительная цель, конечно, имеется – разобраться, что в этом поселке или районе происходит, какие возможности для развития... Но самые интересные результаты получаются, как ни странно, при отсутствии генеральной цели.

«Если поставишь цель, – говорит мой друг Николай Иннокентьевич Бугаев, – будешь все увиденное притягивать к ней за уши. Честный анализ – если двигаешься по логике жизни, а не по придуманной схеме».

Вот это и есть методология экспедиции, которую можно назвать образовательной. Если предположить, что образование – это путешествие. Не важно, где именно – в пространстве, в культуре. В эпосе...

Вот какое определение получилось в разработанном нами словаре: «*Образовательная экспедиция* – социокультурная технология, соединяющая логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными

Любая школа находится в какой-то среде, богаче или беднее – не важно. Среда может быть переполнена культурными учреждениями, включая Большой театр и Большую спортивную арену, но они остаются для школы мертвыми объектами. Все дело в том, способен ли учитель *вытащить из среды культурно-образовательную возможность*. Из истории этого села или города, из его сторожил, языка, ландшафта, человеческих отношений – из всего этого – и *развернуть ее в деятельности*.

и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования. В ходе образовательных экспедиций не только собирается уникальный научно-педагогический и социокультурный материал, но происходит разнообразная работа с системой образования, учителями, управленцами, местным населением, включающая совместный анализ социокультурных ситуаций, разработку территориально-региональных проектов и программ развития, обучение кадров, запуск инновационных процессов и новых видов образовательных институтов и учреждений, складывание и развитие образовательного сообщества. В настоящее время накоплен опыт проведения образовательных экспедиций в разных, подчас отдаленных и труднодоступных районах русского Севера и Южного Урала, Горного Алтая и Байкала, Красноярского края и др. Как особая, систематически используемая социокультурная технология, образовательная экспедиция возникла и оформилась в Республике Саха (Якутия)» (Цирульников, 2012, 2014).

Иными словами, это соединение путешествия, исследования и определенного рода работы с местными сообществами.

### СЕМЬ ТЕЗИСОВ

Теперь мы несколько расширим рамки темы, добавив к ней те генетические основания образовательной экспедиции,

«Образовательная экспедиция – социокультурная технология, соединяющая логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования. В ходе образовательных экспедиций не только собирается уникальный научно-педагогический и социокультурный материал, но происходит разнообразная работа с системой образования, учителями, управленцами, местным населением, включающая совместный анализ социокультурных ситуаций, разработку территориально-региональных проектов и программ развития, обучение кадров, запуск инновационных процессов и новых видов образовательных институтов и учреждений, складывание и развитие образовательного сообщества».

которые отражены в понятиях путешествия и эпоса.

Мы попытаемся увидеть, что триада «эпос, путешествие, образовательная экспедиция» представляет собой одну из важнейших «образовательных сред личностного развития». Что образы культуры, с которыми сталкивается движущийся в этих средах человек, являются не только своеобразными «маркерами», но концентрируют в себе содержание образования и инструментарий его развития.

Начнем с эпоса.

*Тезис 1. Любой эпос – художественное произведение; его язык – язык образов.*

При этом мы находим в нем не только образы героев и антигероев, природы и социальных потрясений, но и сам образ определенной культуры, запечатленный этим эпосом, будь то странствия Одиссея, русские былины, финская «Калевала», якутский «Олонхо» или калмыцкий «Джангар».

*Тезис 2. Эпос моделирует путешествие, а путешествие – процесс возникновения этноса.*

Этнос возникает только в пути, в результате миграции, путешествия, кочевья. Он не формируется до тех пор, пока Илья Муромец не слезет с печи, где сидел просидел 30 лет и три года.

Посмотрим историю становления разных народов – там везде обнаруживаем путешествие...

*Тезис 3. Во всех эпохах повторяется один сюжет. Везде главный герой отправляется в путь, встречает неожиданные преграды и соблазны, с трудом преодолевает их и, в конце концов, достигает цели, приходит к счастливому финалу.*

Такова структура не только эпоса, но и путешествия.

Путешествие не запрограммировано как экскурсионный тур. Герой не знает, куда ехать. Не знает, что встретится на пути. Как в сказке: пойдешь туда, не знаю куда, найди то, не знаю что.

Во многих культурах путешествие несет опасность. В традиционной культуре калмыков, например, центро-стремительное движение (движение к центру круга, дому, кибитке, очагу) имело положительное значение,

а движение центробежное (за пределы освоенного жизненного пространства) – значение отрицательное, связанное с неопределенностью, риском, опасностью.

В экспедиции много от эпического путешествия (и нога опасности имеется – мне достаточно вспомнить, как наш «уазик» провалился под лед в Верхоянье и пришлось выплывать на полюсе холода). Но существеннее – принципиальная незапрограммированность, роль случайностей, роль остановок. Впечатления, картинки, пазлы увиденного – они ведь не сразу выстраиваются; нужны какая-то связка, узел, событие, заполненное личным проживанием. Задержался, вернулся, чуть изменил маршрут, услышав о ком-то, застрял на три дня в аэропорту из-за непогоды...

И вдруг накопленная «потеря времени» дарит драгоценное решение.

У нас ведь и учебный процесс в школах «заточен» в безостановочном темпе; в работе и в отдыхе идет какой-то «зрелищный гон», все по графику, а смысл вымыт, он не схватывается на «раз-два-три, и теперь нам пора бежать дальше»...

Зачастую все самое содержательное, драгоценное происходит на незапланированных остановках, в точках, где вдруг все сходится и встречаются те, кому нужно было встретиться.

*Тезис 4. Путешествие – диалог разных традиций. При этом в диалоге большая роль отводится человеку не говорящему, а слушающему. Ему надо понять... А чтобы понять другого, надо понять себя. От того, что я представляю собой как личность, во многом зависит мое понимание Другого.*

Юрий Лотман писал, что реальные культуры (как и художественные тексты) строятся по принципу маятникообразного качания между информационными структурами «я – он» и автокоммуникацией «я – я».

С точки зрения социокультурного анализа тип социокультурной ситуации (например, школы) предстает для нас как та или иная комбинация локальной культурно-исторической традиции (КИТ) и уровня развития современного социокультурного фона (СКФ), – отсюда классические ситуации: «школа в культурном центре», «в бывшем очаге культуры», «в потенциальном очаге культуры».

«за пределы освоенного жизненного пространства») и пр. (Цирульников, 2012, 2014).

Но это ситуации статические. КИТ – это статика. А путешествие – динамика. Происходит встреча моей культурно-исторической традиции, моего социокультурного фона – с другими традициями и фоном. И не понятно, что получится в результате.

Когда ты ведешь оседлый образ жизни, «сидишь» в ситуации, эти параметры постоянны. А в путешествии не знаешь, какой «КИТ» ожидает за поворотом, какой «фон» встретишь... Складывается диалог разных традиций и фонов. Возникает другое основание анализа – в способе диалога.

И при встрече двух может возникать нечто третье.

В диалоге «я – ты», «я – он» культурное измерение включается тогда, когда начинается внутренний диалог «я – я» – так объяснял Ю.М. Лотман. Он отмечал, что в системе «я – я» носитель информации остается тем же, однако сообщение оказывается переформулированным и приобретает новый смысл. Вводится как бы добавочный – второй – код. В результате исходное сообщение перекодируется в единицах его структуры, приобретая черты нового сообщения.

...Девушка-долганка говорит: «Я тебя хочу». Мы можем подумать, что она имеет в виду секс. А на самом деле она говорит: «Я тебя люблю, человек, я сейчас тебя люблю, солнце люблю, этот день люблю...» Если я хочу понять твои поступки, понять что-то для себя неясное, я должен войти в твой способ мышления. Тогда я посмотрю на тебя и на себя самого твоими глазами.

Так получается, что кочующий способ общения выше, «идеальней» оседлого, и в то же время приближенной к реальности.

С точки зрения социокультурного анализа тип социокультурной ситуации (например, школы) предстает для нас как та или иная комбинация локальной культурно-исторической традиции и уровня развития современного социокультурного фона. Отсюда классические ситуации: «школа в культурном центре», «в бывшем очаге культуры», «в потенциальном очаге культуры», «в культурной пустыне» и пр.

Вот почему этнос срывается с насиженных мест и начинает осваивать новые пространства, он на все новое смотрит с позиции той культуры, которая создана историей, родом, с позиции того, что называется национальной картиной мира. И даже в совершенно чужом ландшафте этнос находит фрагменты картины родного места и оттуда начинает осваивать новый мир. Если ничего общего нет, он проиграет, а если есть – может развиваться и перестроить свою картину мира по-другому.

*Тезис 5. Опаснее всех проблем политики, экономики – то, что мы не можем вообразить собственную страну. А эпос и представляет собой форму воображения народом связности своего прошлого, настоящего и будущего. Образовательное путешествие дает нам шанс на то же самое.*

В эпосе находишься одновременно в прошлом, настоящем и будущем. Так и в экспедиции. Прошлое – разное – оно выходит, выплывает, вламывается тебе навстречу. Настоящее – физически ощутимо: вы двигаетесь, проваливаетесь под лед, вынуждены напрягаться, концентрироваться, вдумываться. А будущее – образование, дети, исследовательские проекты...

Когда все это срабатывает – тогда у вас и включается воображение: одновременно и умное, и интуитивное, и практическое.

*Тезис 6. Путешествие и экспедиция – сложный полилог, динамично меняющаяся социокультурная ситуация, моделирующая и реализующая очень естественное «непрерывное образование».*

...Еще раз. В путешествии вы отправляетесь с какими-то своими «КИТаами» и «СКФ-фонами», встречаетесь с людьми в данной местности, которые имеют свои, другие КИТаы и «фоны», вступаете с ними в диалог, общение, взаимодействие, – в результате получают третьи культурно-исторические традиции и социокультурные фоны, которые накладываются при следующей встрече на четвертые и т.д.

*Тезис 7. «Образы культуры» в образовательной экспедиции – не просто любопытные артефакты; они имеют*

*ключевое значение. Они помогают «схватить», понять ситуацию, особенно качественно новую.*

Вроде бы что происходит в экспедиции в первую очередь? – мы едем и пытаемся разобраться в ситуации. Иногда тип ситуации нам известен, мы такой уже много раз видели, работали с этими ситуациями, знаем на опыте людей, как вылезать из них, какие стратегии, модели развития приносят успех. Но посмотрите: названия типов социокультурных ситуаций – образные. Это не случайно, образ схватывает жизненную ситуацию в целостности.

В Якутии, например, есть совершенно определенный культурный образ – «сухое дерево». Там не трогают сухие деревья, в культуре на это табу. И в прямом смысле – высушенное мертвое дерево видишь то там, то тут. Или «этэх» – остатки жилища, которое находишь на поляне-аласе, в тайге, – никто его не трогает. И памятник Ленину, который до сих пор стоит на центральной площади в Якутске, никто не трогает, ведь он тоже – сухое дерево.

#### **КАК «РАБОТАЕТ» НАЙДЕННЫЙ ОБРАЗ**

Когда мы, например, хотим убедиться, в каком состоянии локальные культурно-исторические традиции местности, что мы фиксируем, помимо всяких количественных показателей?

Приведу два примера. Первый – из Намского улуса, там мы обнаружили ситуацию «социокультурной воронки» (я ее, честно говоря, даже еще не описывал). Помню несколько деталей, образов, из которых она склеивалась.

Я разговаривал со старшеклассниками в одной из сельских школ и осторожно спросил про их отношение к сталинскому времени. Именно осторожно, меня интересовало, как они его себе представляют. (Ведь многие дети и без всякой пропаганды представляют его совсем не так, как мы думаем. В школе на Беломорканале я спросил ребят, как он построен. Они сказали: «Ну, он на костях построен». Я уже хотел уйти от этой темы, но на всякий случай спросил: «На чьих костях»? А они отвечают: «Как на чьих? – старых людей...»)

И вот тут в благополучном для Якутии (дороги, инфраструктура, культурные

учреждения и пр.). Намском улусе я наврался на нечто похожее.

Эти дети, в отличие, например, от оймяконских, которые восстанавливают память, Колымскую трассу, разыскивают мосты и придорожные лагеря, построенные эсками, кладбища с уходящими до горизонта столбиками, к которым гвоздями прибиты консервные банки с номерами, – своеобразный русский «Яд Вашем» под открытым небом, – так вот, в отличие от тех, делающих нечто важное детей и учителей, ребята этого села находились совсем в другой ситуации.

Они говорили, что при Сталине была организация, дисциплина, строгость. Их как будто засасывала воронка. Это усиливалось многими деталями. Рядом находилась деревня с названием Красное. За ней стояло огромное искореженное, ржавое сооружение для переработки комбикорма – останки колхозного строя. А проехав еще немного, мы увидели прямо на дороге прицепленный к трансляционной вышке огромный, во весь рост, портрет «учителя народов». Вот дети и взрослые находились в этой микросреде, они были в ситуации, которую мы для себя назвали «социокультурной воронкой». Потом педагоги и управленцы этого района начали исследовать ее более строго, – но первоначально, что зацепило-то? – образ.

Другой пример. Экспедиция по средней Колыме, 2500 км на уазике «по американским горкам», 500 км – на «буране». Переезжаем из одного населенного пункта в другой, находящийся на серьезном расстоянии.

Я никак не могу ухватить тип района. Это и не культурно-исторический инновационный, как в Татте, и не «бывшая промзона», как в Верхоянье (в такой ситуации четверть районов Севера), и не традиционный национальный, как в Оленекском эвенкийском районе. Что-то другое. Средняя Колыма всегда была подсобкой: ГУЛАГа (снабжала лагеря сельхозпродуктами), социализма (тут даже скот кормили, разбрасывая сено с вертолетов), «Колымторга» (была в советское время такая организация – обеспечивала Колыму в условиях «железного занавеса» дешевыми продуктами и вещами). Но что это за тип района – я не

мог сформулировать, пока не набрел на образ.

В улусе, куда мы отправились, есть в горах эвенское село Березовка. История такая: с незапамятных времен один эвенский род кочевал с оленьим стадом по тундре и лесотундре в огромном пространстве между Якутией, Чукоткой и Магаданом. После революции их не однажды пытались заарканить, записать в Советы, они уходили в другое место – так блуждали, не приписанные. Был у них крутой дед, глава рода по прозвищу «Синий орел». Он оберегал сородичей от внешних сношений, решал все сам, ему беспрекословно подчинялись. Когда забивали оленя, садился с молодым парнем на нарты, ехали куда-нибудь на Магаданскую ГЭС, меняли мясо на чай, спички, соль, и возвращались. Никто о них толком не знал. В 1954 г. геологи пролетали над тундрой и увидели дымки стойбища. Что такое? Кто такие? Нигде не зарегистрированные, не числящиеся в стране советской люди. Сообщили по радию. Понаехало начальство, НКВД – окружили, переписали всех и сказали: – тут будете жить. Построили поселок на том месте, где их поймали на временной стоянке. Построили неудачно – теперь затапливает. А глава рода и еще шестеро мужчин покончили жизнь самоубийством.

И вот спустя десятилетия мы поехали в эту Березовку и как раз попали на большой радостный праздник – 55-летие вхождения Березовки с этим пойманным родом в состав СССР и Российской Федерации.

Не буду долго описывать, что мы увидели в этом горном поселке, куда поднимались по серпантину. Печальная картина заброшенности. Эвены были на этом юбилее обслугой приехавших начальников, их даже не посадили за общий стол. Но когда все это безобразие кончилось, на следующий день в школу пришел человек – бригадир оленеводческой бригады, который кочевал со своими родственниками по лесотундре. Его даже звали, как того Синего орла, – Иван Тарабукин. Он пришел к нам, чтобы мы помогли построить кочевую школу. Потому что он намеревался увести детей из этого пьяного поселка и понимал, что им нужно образование.

На наших глазах воспроизводилась ставшая почти что мифом, эпосом истории Синего орла. История вечно блуждающего рода, кучки людей, которые пытаются убежать от государства. Убежали на время, оказались свободны – построили более-менее достойную человека жизнь.

...В демократическом мире по-другому: общество создает институты, которые взаимодействуют с государством, контролируют его. А в России – динамическая игра-преследование: один убегает, другой догоняет.

Подобную игру под названием «сонор» придумал якут-математик Григорий Томский, он живет в Париже и занимается теорией игр. Придумал, попробовал на студентах; начали проводить чемпионаты. Очень популярная игра, в Якутии даже детсадовские дети играют. Один убегает, другой догоняет.

Государство догоняет.

Но в игре два тайма, после окончания первого игроки меняются местами.

В русской истории дело обстоит именно таким образом: власть, постоянно

отлавливающая, догоняющая человека и народ, доводит его до бунта – и тогда власть и народ меняются местами – «толпа догоняет»...

Собственно говоря, мой якутский коллега и постоянный товарищ по экспедициям Николай Иннокентьевич Бугаев и его единомышленники пытаются с помощью образования прекратить эту безумную «игру преследования», прийти к нормальной жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Цирульников А.М. Модернизация школы. Социокультурная альтернатива. М.: Сентябрь, 2012.
2. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика. М.: МПСИ; РАО, 2004.
3. Цирульников А.М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: АОС, 2007.
4. Цирульников А.М. Социокультурная модернизация и развитие образования в регионах. Методология, инструментарий, механизмы, опыт реализации. Якутск: ИРОиПК МО РС(Я), 2014.

# Образование и революция

**Аннотация.** Рассматриваются альтернативные подходы к пониманию грамотности в связи с опытом развития отечественного образования. Раскрывается взаимная обусловленность системных связей между альтернативами в понимании элементарных основ образования, неформальными стратегическими целями начального и среднего образования, приоритетами в выборе механизмов организации школы и характером общественного развития.

**Ключевые слова:** грамотность, доступность образования, природосообразность, содержание образования, социальный капитал, социальная мобильность.

**В**ероятно, таково общее правило: чтобы сделать некую сферу сложных явлений значимой для многих, нужно найти простые основания или для понимания ее, или (во всяком случае) для грамотного использования.

Великие открытия могут долго оставаться герметично скрытыми в мире науки, элитарного искусства или философии до тех пор, пока не проявятся их основания или четкие алгоритмы применения, – тогда они запускают революционные перемены в общественной жизни миллионов людей. Преподаватели физики и химики любят напоминать, что самые великие шаги в понимании Вселенной были сделаны именно тогда, когда ученые добрались до рассмотрения ее элементарных частиц. Так и в истории образования действуют два двигателя: прецеденты успеха, опыты уникальных свершений – и поиски достаточно простых и, в силу этой простоты, прочных и воспроизводимых моделей организации учебной жизни.

Попробуем в связи с этим взглянуть на несколько вещей: на два идеала простоты в подходах к методам обучения, на два идеала грамотности, на два идеала

социальной мобильности, задаваемой образованием. Мы увидим, что выбор между этими идеалами носит далеко не только «школоведческое», но и весьма многоплановое значение для жизни страны.

## ДВА ИДЕАЛА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОСТОТЫ

### 1

Два имени из истории педагогики известны миллионам людей, никогда не вникавшим ни в какие образовательные теории и методики. Они знамениты как имена-легенды, образы-легенды. Это Януш Корчак, уходящий со своими воспитанниками в газовую камеру, и Иоганн Генрих Песталоцци, «спаситель бедных и отец сирот», вечно неустроенный швейцарский чужак (которого, по преданию, так и дразнили: «чужак чужаков из страны дурачков»), опекавший бесприютных детей и заводивший в течение долгой жизни все новые педагогические предприятия после того, как рушились прежние.

Но всемирная слава по-своему подшутила с их наследием, затмив драматизмом биографии суть того, что было открыто, сделано, провозглашено ими. Лишь малая часть из слышавших

о Януше Корчаке знакома с его педагогическими воззрениями. И уж совсем немногие подозревают о решающей, ни с чем не сравнимой роли Песталоцци как создателя теоретических основ народного образования, общедоступной начальной школы и провозвестника всех ключевых идей дошкольного воспитания.

События и исторические анекдоты, связанные с его судьбой, описаны во многих книгах, о них, наверное, не забывают сообщать своим студентам преподаватели педагогических дисциплин.

Но многие ли из рассказчиков добавляют, что значение этих давних сюжетов далеко не просто историческое? Что вся картина главных школьных и дошкольных открытий в прошедшие два с половиной столетия вплоть до сегодняшнего дня – это преимущественно реализация той программы, которую первым ясно увидел и осознал Песталоцци? Что именно им эта программа была четко определена, очерчена, задана во всех важнейших узловых точках?

## 2

Песталоцци так перечислил главные задачи начального образования:

- найти во всех разделах человеческой деятельности и знания твердые и надежные основы;
- простым и доступным всем путем укрепить душевные силы детей для овладения любыми знаниями;
- придерживаться спокойного и кажущегося равнодушным выжидания результатов начинаний, которые должны развиваться постепенно сами по себе.

Сегодня эти тезисы продолжают звучать столь же непривычно, «далеко от жизни», как и двумя столетиями ранее. Но попробуйте вспомнить знакомых вам по-настоящему талантливых воспитателей или учителей начальных классов. Не покажется ли вдруг, что в русле примерно такого мировоззрения (осознанно или куда чаще интуитивно) они и действуют? Что примерно в такой «воспитательной атмосфере» и живут дети во многих наиболее счастливых и благополучных семьях?

Главная задача – не обучить, даже не воспитать (в привычном морализаторском понимании), а укрепить душевные силы детей. Тогда

остальное – приложится. Тогда можно придерживаться спокойного и кажущегося равнодушным выжидания результатов (Песталоцци, 2008). Укрепляются же душевные силы детей на основе того типа образования, который Песталоцци назвал «элементарным», всю жизнь уточняя его реалии и подробности в ходе собственной практики.

Слова *природосообразное* и *элементарное* в сочинениях Песталоцци повторяются сотни раз. Но то, как эти слова рассматривает автор, едва ли не противоположно нашему привычному их пониманию. Природосообразное – это именно то, что отделяет человека от его животной природы: «Истинная сущность человеческой природы – это совокупность задатков и сил, которые отличают человека от всех прочих существ на земле» (Там же; см. также: URL: [http://jorigami.narod.ru/PP\\_corner/Classics/Pestalozzi/Pestalozzi\\_Swan\\_song.htm](http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Pestalozzi/Pestalozzi_Swan_song.htm)). Природосообразное для человека – это собственно человеческое, это едва ли не в первую очередь его способность к преодолению импульсов «природного» эгоизма: «...Каким бы священным и божественным в своих основах ни был ход природы в развитии рода человеческого, но, предоставленный самому себе, он первоначально носит чисто животный характер. Человечество должно позаботиться о том, чтобы оживить ход природы, внося в него человеческое и божественное начала. В этом цель идеи элементарного образования, в этом цель благочестия и мудрости» (курсив мой. – А.Р.) (Там же).

## 3

А элементарное действие, согласно Песталоцци, – это... всегда сложное действие, т.е. такое, в котором неразрывно соединяются силы человеческого сердца, человеческого ума и человеческого мастерства. Лишь целостность «воздействия на сердце, ум и руку» в каждом педагогическом приеме, в каждой «элементарной клеточке» педагогических событий позволяет расценивать их как элементарные, т.е. способные «захватывать человека, воздействуя на силы его природы во всей их совокупности» (Там же). Поэтому для Песталоцци природосообразность и элементарность – две стороны одного явления.



об авторе



А.С. Русаков, журналист издательского дома «Первое сентября», научный сотрудник ФИРО

С другой стороны, элементарное – это те самые твердые и надежные, простые и доступные основы, которые могут ненавязчиво становиться привычными, приобретать черты ежедневной нормы.

*Элементарное образование учит ребенка мысля любить и любя мыслить. Но природа обеспечивает развитие любви еще до развития мышления. Элементарное умственное образование должно начинаться не с обучения законам мышления, а с развития мыслительных способностей. Оно заботится о том, чтобы энергично оживить в ребенке эти способности, приучить его повседневно ими пользоваться. Подобно этому элементарное нравственное образование, применяя свои средства для обеспечения достоинства нашей внутренней природы, возвышая нашу душу, не начинается с изложения правил благочестия и добродетели. Оно с той же заботливостью старается энергично оживить в детях элементы всех высочайших помыслов – любовь, благодарность, доверие – и сделать для детей привычным повседневное их приложение к жизни (Там же).*

Те методы обучения, «атомами» которых служат такие приемы и такие события, которые одновременно обращены к способностям сердца, ума и рук, – элементарны и природосообразны.

Можно ли помыслить основы и принципы начального образования как-то иначе? Можно, не раз пробовали. Но так – получается, а так – нет.

Мы можем примерить ключевые правила «элементарного образования» (да и многие из дидактических принципов Песталоцци) к большинству современных методических поисков. Чем резко выделяются наиболее успешные, наиболее адекватные детям методы, созданные нашими современниками? Чем отличаются они от распространенной массовой практики начального образования? Именно тем, что соответствуют законам, впервые открытым Иоганном Генрихом Песталоцци.

#### 4

Впрочем, все мы хорошо знаем, что большинство начальных классов в нашей стране живет по другим правилам.

...На этом уроке мы рассказываем детям о нравственности, здесь занимаемся

физкультурными упражнениями, здесь ученики неподвижно сидят за партой, «интеллектуально развиваясь», ну а на отдельном занятии они могут поковыряться с поделками. По каждому поводу у нас отдельный предмет, своя методика и утвержденный учебник. Так просто, логично, удобно для массового воспроизведения. В совокупности все это должно интегрироваться во всестороннее развитие. Получается так себе. И, в меру нашего доверия Песталоцци, легко объяснить, что «интегрироваться» все это и не сможет, поскольку разрушено на элементарном, «молекулярном» уровне, переведено из живой материи в мертвую.

#### 5

Мысли Песталоцци по-прежнему кажутся мыслями чудака, странными парадоксами.

Для российской школы привычно считать, что одни дети способны развивать интеллект (для них школа и создана), ну а кому-то (неудачникам, жертвам интеллектуального отбора) придется идти работать руками. Песталоцци без устали твердит о гибельности такого разделения. Он обсуждает «гениев ограниченности» – и не спорит, что их в достаточной мере производит и привычный ход вещей, что и без всякой природосообразности многих удастся научить. Только два очень разных образования получают люди, обученные «противоестественным» методом – или же природосообразным.

Песталоцци утверждает: без опоры личности на память о единстве сердца, ума и мастерства, без опыта такого единства невозможен внутренний мир человека ни с самим собой, ни с людьми.

Впрочем, Песталоцци ясно отдавал себе отчет в том, что оба эти подхода к образованию еще не одно столетие будут существовать рядом друг с другом, проникать друг в друга, открыто разрушать взаимные достижения и тайно их преобразовывать, сталкиваться и соперничать...

## ДВА ИДЕАЛА ГРАМОТНОСТИ

**Грамотность как технический навык**

#### 1

Тема всеобщей грамотности в каждой стране к некоторому моменту переставала

быть заботой семей и филантропических организаций и превращалась в обязанность правительств. Хотя пониматься эта новая обязанность могла по-разному и по-разному резонировала с бурным ходом сопутствующих общественных перемен.

В России эпоха ликвидации безграмотности пришлось на первую четверть XX в. и самым прямым образом оказалась на судьбе русской революции.

«Государство и революция», центральное произведение ленинизма, вроде бы всецело посвящено вопросу о власти. Но в краевольных своих положениях вопрос этот рассматривается здесь в зеркале другого вопроса: о необходимой мере образованности нового массового слоя претендентов на власть. Только в работе «Государство и революция» (сочинявшейся в том самом легендарном «шалаше») Ленин теоретически доказывал право большевиков на установление «пролетарской диктатуры». «Апрельские тезисы» и подобные им манифесты легко воспринимались революционными толпами, но с точки зрения людей, воспитанных на марксистской теории, выглядели или безответственной демагогией, или переходом в лагерь анархистов, или проявлением примитивной жажды власти, отбросившей всякие марксистские условности. О какой «демократической диктатуре» рабочего класса вести речь в стране, где рабочие составляют малое меньшинство населения, а их квалифицированная часть – небольшое меньшинство от этого меньшинства? Задачи марксистской партии в таких условиях казались очевидными: быть двигателем «буржуазно-демократических» перемен, а не гильотиной для них; убирать препятствия с пути индустриального и общедемократического развития страны, а не натравливать вооруженные массы на лидеров этого развития – промышленников и интеллигенцию.

До того марксистская дорога к социализму выглядела вполне определенной: количественный и качественный рост числа рабочих (с таким повышением их квалификации, которое сближало бы

передовых рабочих с инженерами); нарастание солидарного давления на предпринимателей со все большим участием в управлении производством; длительная школа активного участия рабочих в общедемократических процессах со все большим пониманием ими логики функционирования государственных и общественных институтов и пр.

Этим вроде бы само собой разумеющимся социал-демократическим рассуждениям Ленин отвечает главным тезисом «Государства и революции»: для формирования новой «рабочей» власти не нужны образованные рабочие. Для управляющих строительством социализма достаточно «простых, всякому грамотному человеку доступных операций наблюдения и записи, знания четырех действий арифметики и выдачи соответственных расписок» (Ленин, 1969, с. 101). Не серьезное общее, профессиональное и гражданское образование, а всего лишь ликвидация безграмотности (относительно миллионов людей в России худо-бедно уже произошедшая к 1917 г.) – вот простое необходимое условие наряду со сложившимся в европейских империях «высоко технически оборудованным механизмом власти».

## 2

Тезисы автора выстраиваются примерно так.

1. Не только в передовых европейских странах, но и в России аппарат государственного управления сложился как технологичный и стандартизированный механизм, который превосходно разделяется на простейшие функции.

2. Каждая из этих функций сводится, прежде всего, к учету и контролю, а осуществление этого учета и контроля «упрощено капитализмом до чрезвычайности» (Там же).

3. Каждую из таких функций (в том числе и на высших ступенях, которые по традиции управлялись всякой аристократией и выпускниками университетов) на деле может выполнять вполне примитивно образованный человек<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Далее автор объясняет: этот «механизм, ... вполне могут пустить в ход сами объединенные рабочие, нанимая техников, надсмотрщиков, бухгалтеров, оплачивая работу всех их, как и всех вообще “государственных” чиновников, заработной платой рабочего. Вот задача конкретная, практическая, осуществимая тотчас... <...> Все народное хозяйство, организованное как почта, с тем, чтобы техники, надсмотрщики, бухгалтеры, как и все должностные лица, получали жалованье не выше “заработной платы рабочего”, под контролем и руководством вооруженного пролетариата – вот наша ближайшая цель. <...> Вот что даст уничтожение парламентаризма... вот что избавит трудящиеся классы от протитуирования представительных учреждений буржуазией» (Ленин, 1969, с. 50).

4. Учет и контроль должны стать всеобъемлющими<sup>2</sup>; тогда уклониться от них будет невозможно, а школа руководства через учет и контроль прекрасно заменит для рабочих школу гражданского общества<sup>3</sup>.

5. Образованные люди, конечно, нужны – но они прекрасно будут работать под контролем необразованных<sup>4</sup>. («Не надо смешивать вопрос о контроле и учете с вопросом о научно образованном персонале инженеров, агрономов и пр.: эти господа работают сегодня, подчиняясь капиталистам, будут работать еще лучше завтра, подчиняясь вооруженным рабочим») (Там же).

6. Все это позволяет полностью разогнать прежний государственный аппарат и заменить его «новым, состоящим из вооруженных рабочих». Такой аппарат сможет заставить интеллигенцию организовывать промышленное, образовательное и общественное развитие страны не «снизу» (стачками, митингами, выборами...), а сверху – путем регулируемого насилия.

Далее Ленин уточняет, что речь, конечно, идет о первом этапе социалистического строительства, за которым последуют следующие фазы с отмиранием государства и пр. Любопытно, что характеристики этих гипотетических этапов так и не проявились в России, но зато в очень большой степени реализовались в тех странах, которые пошли путем, противоположным ленинскому. Впрочем, история доказала, что Ленин не только не был утопистом, но стал провозвестником одного из ведущих типов государственной организации XX в. – опирающегося на миллионы малограмотных людей, рвущихся к административным

«Государство и революция», центральное произведение ленинизма, вроде бы всецело посвящено вопросу о власти. Но в краевольных своих положениях вопрос этот рассматривается здесь в зеркале другого вопроса: о необходимой мере образованности нового массового слоя претендентов на власть.

должностям и жаждущих энергично управлять людьми более образованными в ходе решения задач индустриальной революции<sup>5</sup>.

Спроектированное общество создало непривычное сочетание крайних демократических и антидемократических черт. Жесткое подавление всякого самоуправления народных низов оно сочетало с мощным развитием «социальных лифтов». Крестьянское большинство полностью лишалось не только влияния на принятие решений, но и почти всех гражданских прав (символично, что крестьяне в СССР и паспорта-то получили лишь к концу 1970-х). В то же время именно из среды крестьянской молодежи рекрутируется основная масса управляющего аппарата.

Управленческие машины в каждом секторе национальной жизни создавались при этом нарочито сложными, их подножия и вершины терялись в тумане (почти мистическом), зато функции их винтиков, приводных ремней вроде бы получалось предельно упростить и четко регламентировать.

Каждый «винтик» управления несамостоятелен и беспомощен вне «управленческой машины», зато внутри нее, на указанном месте хорошо понимает «свой маневр». При этом широта осведомленности – не козырь, а источник

<sup>2</sup> «...Мы хотим социалистической революции с такими людьми, как теперь, которые без подчинения, без контроля, без "надсмотрщиков и бухгалтеров" не обойдутся». Но «...специфическое "начальствование" государственных чиновников можно и должно тотчас же начать заменять простыми функциями "надсмотрщиков и бухгалтеров", функциями, которые уже теперь вполне доступны уровню развития горожан вообще и вполне выполнимы за "заработную плату рабочего"» (Там же, с. 49).

<sup>3</sup> «Ибо когда все научатся управлять и будут на самом деле управлять самостоятельно общественным производством, самостоятельно осуществлять учет и контроль... – тогда уклонение от этого всенародного учета и контроля неизбежно сделается таким неимоверно трудным, таким редчайшим исключением, ... что необходимость соблюдать несложные, основные правила всякого человеческого общежития очень скоро станет привычкой» (Там же, с. 102).

<sup>4</sup> «Когда большинство народа начнет производить самостоятельно и повсеместно такой учет, такой контроль за капиталистами (превращенными теперь в служащих) и за господами интеллигентами, сохранившими капиталистические замашки, тогда этот контроль станет действительно универсальным, всеобщим, всенародным, тогда от него нельзя будет никак уклониться, "некуда будет деться". Все общество будет одной конторой и одной фабрикой с равенством труда и равенством платы» (Там же, с. 101).

<sup>5</sup> Вероятно, что в масштабах большого времени опыт подобных перемен в России будет рассматриваться лишь как черновик гораздо более весомых для мировой истории перемен в Китае. В Китае утверждение «пролетарской диктатуры» прошло и вовсе без участия промышленного пролетариата. Напротив, ни одна страна с многочисленным и развитым рабочим классом так и не пошла по ленинскому пути. Ход и результаты «коммунистических революций» стали если и не прямым отрицанием главных идей марксизма, то, по крайней мере, явной им альтернативой.

опасности; малообразованность – не препятствие, а условие карьерного благополучия, позволяющее оставаться «своим среди своих», в меру удачливости поднимаясь к следующим ступеням.

«Вышел он весь из народа» – хорошее поэтическое определение для миллионов управленцев нового общества, которым менее всего хотелось бы вернуться обратно к деревенской жизни.

### 3

Конечно, такими характеристиками сказано мало нового; в тех или иных сочетаниях они звучали не раз. Реальная политика и жизнь складывались куда сложнее намеченной схемы. В самой советской системе образования такие представления задавали лишь один ее слой (и не самый главный; к этому мы еще вернемся); зато в очень большой степени они выстраивали параметры «социальной педагогики» для карьерной части общества.

Нам важно здесь выделить круг представлений о «необходимом минимуме грамотности» для успешного деятеля нового общества, типичного субъекта принятия и проведения политических решений, – постольку, поскольку эти черты будут разительно отличаться от представлений другого типа.

Попробуем сформулировать их под углом зрения ключевых социальных задач школы.

1. Грамота – это твердые практические навыки письма, чтения и математики; остальное неважно.

2. Обучение грамоте не только не связано с культурными традициями семьи и местной жизни, но должно подчеркнуть дистанцироваться от них; семейные трудовые традиции должны вытесняться

навыками общественного труда с целями, задаваемыми начальством.

3. Дисциплина – важнейший предмет обучения. Распоряжения не обдумывают и не обсуждают, а выполняют.

4. Другой важнейший предмет обучения – умение действовать по инструкции (а задачи решать – по алгоритму).

5. В коллективе важно не умение сотрудничать, а умение действовать одновременно и единообразно, не выбиваясь из общего ритма.

6. Базовые социальные навыки: осознание требований и их исполнение; в перспективе – предъявление требований другим и контроль за исполнением.

7. Ученик ученику – сослуживец.

8. Нравственность – понятие не общечеловеческое, а исторически обусловленное, определяемое обществом в лице начальства и гибко изменчивое по мере необходимости.

9. Школа – мир всеобъемлющего контроля и учета.

10. Сами учителя являются как организаторами учета-контроля над действиями детей, так и его объектами (в том числе и как представители той самой интеллигенции, за которой нужен глаз да глаз). Вектор их социального развития: превращение из интеллигентов – в служащих.

Подобные задачи не были осознанной политикой Наркомпроса, первому поколению большевистских вождей такие представления о школе показались бы даже чуждыми<sup>6</sup> – но заданные лейтмотивы будут год за годом усиливаться, впечатывая в школьную систему тот «социальный заказ», который был сформулирован в ленинской брошюре.

### 4

Однако насколько русская революция была огромным явлением, не сводившимся к большевистскому перевороту, настолько и назревшие революционные перемены в сфере образования вовсе не замыкались в мертвящую тональность «школы ликвидации безграмотности и воспитания совслужащих».

**Ленин стал провозвестником одного из ведущих типов государственной организации XX в. – опирающегося на миллионы малограмотных людей, рвущихся к административным должностям и жаждущих энергично управлять людьми более образованными в ходе решения задач индустриальной революции.**

<sup>6</sup> Наряду с известным: «Коммунизм – это есть Советская власть плюс электрификация всей страны», у Ленина есть и еще одно изредка цитируемое определение: «Советская власть + прусский порядок железных дорог + американская техника и организация трестов + американское народное образование = социализм» (Ленин, 1974, с. 550). Вероятно, для Ленина (как и для Н.К. Крупской и прочих наркомпросовских деятелей), желательный образ школы умозрительно представлялся ближе к тогдашним американским образцам, чем к будущему сталинскому единообразию.

1920-е гг. в истории русского образования открываются перед исследователями:

1) идеалами и опытами построения народной трудовой школы (резко прекращенными в 1930-е гг.);

2) идеалами и энергичной организацией политехнической школы (все-таки в первую очередь школы задач, а не просто зубрежки, сложных, а не примитивных учебных проблем) – все советское время этот тип школы развивался и укреплялся, постепенно становясь стержнем школьной системы;

3) прежде всего идеалами и усилиями сотен тысяч русских учителей – в большинстве своем самоотверженных, творчески настроенных, с драматичными судьбами и закаленным характером, с привычкой к самообразованию и глубоким уважением к образованию как таковому, с желанием способствовать и достойному будущему своих учеников, и переменам к лучшему в окружающей жизни.

Школа 1920-х гг. смогла разжечь такую страсть к учению в детях полуграмотных и неграмотных родителей, за счет которой в кратчайшие сроки российское высшее образование охватило десятки миллионов человек. Громкая гордость этим фактом в нашей стране странно сочетается с десятилетиями замалчивания и иронии по поводу самой школы того периода. А школа эта была увлечена поисками моделей массового подросткового образования, ориентированного не на академические результаты, а на жизненные интересы и перспективы ребят, на образование, переплетенное с трудовой практикой и открытое к событиям внешней жизни.

Станислав Шацкий в Калужской губернии на «Первой опытной станции по народному образованию» (14 школ, 4 детских сада и колония «Бодрая жизнь») решал те же ясно определившиеся перед мировой педагогикой задачи, что и Селестен Френе в небольших городках во Французских Альпах, Джон Дьюи в Чикаго и Нью-Йорке: образования актуального и привлекательного для детей не только в будущем, но и в настоящем, образования, обдумываемого учителями

Когда восклицают о той «лучшей в мире советской школе, что воспитала плеяду ученых, покоривших космос», как-то забывают, что поколение С.П. Королева оканчивало вовсе не школы сталинского единого учебного плана, а те самые сумбурные, хаотические, экспериментальные школы 1920-х гг.

и понятного подросткам, опирающегося на детский опыт и многоплановое учебное сотрудничество. Не случайны и визит Френе в Советскую Россию, и приезд Дьюи в гости к Шацкому, и их внимательные отзывы и рецензии на работы друг друга.

Кроме эпохальных свершений великих педагогов в близких направлениях экспериментировали тогда в России десятки тысяч учителей в меру сил, талантов и обстоятельств. Конечно, большинству из них удавалось далеко не все задуманное, конечно, их решения во многом были импровизациями, их попытки подхватить новые идеи – часто поверхностными, результаты – противоречивыми, учебный процесс – нередко забавным для внешнего наблюдателя<sup>7</sup>. Но когда восклицают о той «лучшей в мире советской школе, что воспитала плеяду ученых, покоривших космос», как-то забывают, что поколение С.П. Королева оканчивало вовсе не школы сталинского единого учебного плана, а те самые сумбурные, хаотические, экспериментальные школы 1920-х гг.

## 5

В 1930-е гг. по основаниям общенародной школы был нанесен удар, от которого страна не оправилась и до сих пор: закреплена система среднего образования, которая от четверти до трети своих учеников отравляет «в шлак», в отходы производства, в категорию не только учебных, но и жизненных неудачников.

Городское среднее образование вновь опиралось на отбор и отсев, становилось элитным и академическим: только уже с физикой и математикой вместо латыни и греческого. И все же новая «элита» городских школьников была куда более многочисленной и разнообразной по своему происхождению.

<sup>7</sup> По опыту 1990-х гг. мы знаем, насколько трудно учителю за семь-восемь лет добраться от первых личных экспериментов до твердого берега воспроизводимого опыта; а ведь экспериментальной педагогике 1920-х гг. было отпущено никак не больше времени.

На первых витках предвоенных лет сталинская школа единого учебного плана дала эффект: она наложила свою рациональность и упорядоченность на учительскую умудренность опытом и еще неисчерпанную инерцию творческого взлета; политехнический пафос оттеснил практический и трудовой, но атмосфера увлеченности познанием, его духовное напряжение еще продолжали возрастать.

Школа 1930-х гг. успела «выстрелить» в историю особым поколением – будущими победителями в мировой войне.

## 6

Тем временем с внешней стороны школьных стен предвоенные годы знаменовались триумфом педагогических установок «Государства и революции».

Грамотный в самом прагматичном смысле и сколько-то (чаще недостаточно) профессионально образованный в сфере своей деятельности, дисциплинированный и энергичный, «идейный», беспринципный и жестокий, аккуратный, непритязательный, старающийся не выделяться даже в мыслях, привыкший к подчинению приказам и умеющий обеспечивать исполнение своих приказов подчиненными – после всех «чисток» на всех уровнях власти пришло время для торжества этого нового типа советского человека.

Однако царствие его (которому, казалось, «нет преград на суше и на море») в первые же месяцы Отечественной войны обернулось невиданным по своим масштабам крахом военной мощи государства, несмотря на накопленные горы оружия, «передовые технологии», забитость и покорность населения, весь контроль и учет, помноженный на расстрельные полномочия. Вести солдат отвоевывать свою страну обратно суждено было свежее испеченным лейтенантам, вчерашним школьникам. В горниле войны они выковали из себя советских людей совсем другого типа. Решительные и рефлексивные, с глубоким и нетривиальным личным опытом, сложно (каждый по-своему!) относящиеся к миру, не желающие бояться, не рискующие

попусту, но привыкшие совершать опасные поступки. Ненавидящие безнаказанную жестокость (рафинированно воплощенную в нацизме, но хорошо знакомую и по советским реалиям<sup>8</sup>), умеющие учиться и учить других, относительно безразличные к материальному достатку, они умудрялись уникально сочетать цинично-трезвое и глубоко совестливое отношения к жизни и к людям.

Александр Зиновьев и Александр Солженицын, Василий Сухомлинский и Виктор Некрасов, Семен Гудзенко, Юрий Лотман, Булат Окуджава и множество других людей оставили резкие типологические черты своего поколения в строках столь разных своих книг. Каждый может дополнить значащими для себя именами этот ряд юных победителей Германии, поколение могильщиков сталинизма, открывавших следующую эпоху русской мысли и культуры. Многих таких людей, как это ни парадоксально, часто и называли «настоящими коммунистами». Пожалуй, их можно было считать «коммунистами» в том смысле, что чувствовали свою глубокую чуждость «капитализму» – в огне пережитого жажда материального обогащения казалась им неким совершенно диким и неуместным заболеванием.

Следующий «этап социализма» был отнюдь не похож на ленинские фантазии, но государство «всеобщего учета и контроля» уступило добрую часть своего пространства людям иного сорта: вчерашним фронтовикам, пошедшим в директора школ, ироничным физикам (которым теперь обеспечивалась жизнь в лучших условиях, чем партийной номенклатуре), руководителям производств, уже уставшим бояться, знающим все, что о своих производствах только можно знать, и предпочитающих завязки неформальных «горизонтальных» отношений «вертикальному» подбострастию.

Мир взаимного доверия образованных людей вступил в период сложного сосуществования с не менее масштабным миром учета, контроля и стукачества, совместно сложив советское общество 1960–1970-х гг. (парадоксально совместившее бурное развитие с безнадежным

<sup>8</sup> Характерный трагический парадокс сознания зафиксирован, например, в дневниковых записях Ольги Берггольц: «Позади осталась тюрьма. Впереди была война. Тюрьма – исток победы над фашизмом. Потому что мы знали: тюрьма – это фашизм, и мы боремся с ним, и знали, что завтра – война, и были готовы к ней» (цит. по: Соколовская, 2010).

застоем) – и, надо признать, все-таки далеко не худшее на планете в те времена.

Так и советская школа была честно поделена: отдана на откуп как самым совестливым и мудрым людям, так и самым незатейливо-примитивным.

7

Я должен извиниться за исторический экскурс вроде бы в сторону от основной темы (да и заведомо шаткий, в силу неизбежного схематизма глобальных обобщений), но без такого контекста труднее уловить предмет разговора. Всем понятно, что грамота – некая суть начального этапа образования. Менее очевидно другая, столь же важная сторона: грамота – это то, что в своем развитии на следующем шаге должно подготовить зрелого общественного человека; освоение грамоты – «корень» обязательного (как оно понимается обществом) гражданского образования на следующем этапе. Поэтому в представления о грамоте неизбежно оказывается включенным полноценное «зерно» представлений об образе достойного человека в обществе – и эта зависимость имеет взаимный характер.

Представим теперь другой вариант подхода к грамоте.

## ДВА ИДЕАЛА ГРАМОТНОСТИ

**Грамотность как основа взаимопонимания**

1

«Грамотность – не набор умений. Это прежде всего уважительное отношение к своим возможностям, предпочтениям, намерениям. Это признание за собой достойной роли в восприятии традиций своего народа, причастности к наследию его культуры. А вместе с тем – признание такого равного человеческого достоинства за всеми другими грамотными людьми» (Шулешко, 2011а). Так объяснял предмет нашей статьи Евгений Евгеньевич Шулешко, педагог-исследователь, который в 1980–1990-е гг. на сотнях классов и детских садов развернул едва ли не самую убедительную практику успешного для всех детей начального образования, во многом вобравшую в себя столетие предыдущих педагогических поисков.

Итоговую сводную книгу, обобщающую эту практику, Шулешко и назвал

«Понимание грамотности». Обратим внимание на непривычный акцент в заголовке: не обучение, не освоение, а понимание. Так и сам Шулешко к учителям подходил не в роли методиста или «инноватора», а как человек, раскрывающий для них новый взгляд на детей и на свою профессию. Он говорил, что методика обучения грамоте требует от многих педагогов не приобретения новых специальных знаний – их более чем достаточно у любого учителя, проработавшего хотя бы два-три года и любящего свою работу, – а переосмысления того, что очень важно в воспитании, а что – не очень, и наработки умения строить свою и детскую жизнь в соответствии с этими новыми представлениями (Шулешко, 2011б).

Е.Е. Шулешко утверждал, что полноценное освоение культурных навыков возможно лишь через освоение культуры человеческих отношений, – и показывал, как можно находить способы для этого в самых разных условиях. Он объяснял, что без роста самосознания не получается грамотного человека, а вера в себя, уверенность ребенка, что его выслушают, что он найдет заинтересованного собеседника, что его примут в его рассуждениях таким, какой он есть, что его успехам будут искренне рады, – условия этого роста. Если признать такой факт, то становится понятен перенос акцента в главных заботах педагога на то, чтобы взаимоотношения в детском сообществе сложились дружественными и обнадеживающими для всех, чтобы осваиваемые начала грамоты накладывались на поддерживаемые черты любознательности, активности, игрового и делового задора детей – и прорастали в культурные формы поведения.

Потому содержанием образования знания и умения могут считаться с точки зрения детей, но никак не учителя; для него они не содержание, а как раз

**Содержанием образования знания и умения могут считаться с точки зрения детей, но никак не учителя; для него они не содержание, а как раз форма, материал, по поводу которого он строит педагогические ситуации. Содержанием же работы взрослого справедливо считать рост образовательных и общечеловеческих возможностей подрастающего поколения.**

Подобно тому как маленький ребенок учится говорить, погруженный в среду общения с родными ему людьми (а не «изучает язык»), так и в начальных классах незачем делать ставку на натаскивание детей; дело школы – ввести связанные с грамотой виды занятий в круг наиболее привлекательных для учеников дел, создать оптимальную среду для использования как письменной, так и литературной разговорной речи в тех делах и событиях, которые интересны самим детям.

форма, материал, по поводу которого он строит педагогические ситуации. Содержанием же работы взрослого справедливо считать рост образовательных и общечеловеческих возможностей подрастающего поколения.

Последователи Е.Е. Шулешко доказали на опыте тысяч ребят, что письменный язык может осваиваться детьми столь же непринужденно, как и устный. Ведь письменность – не нечто чуждое детям, она знакома им с рождения и входит в круг исходных образов культуры народа наряду с обычаями трудиться и праздновать, ритуалами гостевых встреч, шутками, песнями и поговорками – всего того, что осваивается людьми между делом, как само собой разумеющиеся традиции домашней жизни.

Подобно тому как маленький ребенок учится говорить, погруженный в среду общения с родными ему людьми (а не «изучает язык»), так и в начальных классах незачем делать ставку на натаскивание детей; дело школы – ввести связанные с грамотой виды занятий в круг наиболее привлекательных для учеников дел, создать оптимальную среду для использования как письменной, так и литературной разговорной речи в тех делах и событиях, которые интересны самим детям.

## 2

Все это не очень-то просто; это предполагает много методических хитростей, много человеческого внимания и наличие определенного опыта; да, это требует профессионализма от педагога. Но ведь все ожидают от врачей умений и знаний несколько больших, чем от обычного человека; почему же способы профессиональной работы учителя

должны быть понятны и доступны любому человеку с улицы (а иначе кажутся чрезмерными и рассчитанными «лишь на энтузиастов»)?

Однако за непростой профессиональной грамотностью открывается простота другого рода, сложная и многомерная, как живой организм, но легкая своей естественностью, нормальностью, человечностью. Нужно приложить усилия, чтобы запустился «двигатель» саморазвития детского сообщества и каждого ребенка в нем (а двигатель этот не заводится без хитростей и усилий), – но зато потом отношения детей и взрослых удивительным образом налаживаются, школьники начинают бодро справляться с самыми разными делами, а главной заботой педагога становится лишь подбрасывание «в топку» детской учебной жизни новых вариантов занятий, дел, материалов и событий.

Учитель за несколько лет привыкает к своей во многом более простой (и во всяком случае куда более интересной) роли, чем принято: он теперь не тянет, не толкает и не требует, а согласует разные стороны своего дела с живой, открытой сферой восприятия культурных традиций подрастающими детьми.

## 3

Пример «шулешкинской педагогики», возможно, самый наглядный; тема грамоты и образ грамотного человека здесь особенно тщательно продумывались и обсуждались. Но созвучные в той или иной мере подходы представлены в большинстве «живых» педагогических практик начальной школы.

Скажем, сам Е.Е. Шулешко, ближе познакомившись с педагогикой Селестена Френе, подчеркивал, что Френе развернул свою педагогику практически на тех же основаниях, но методами, выработанными из традиций французской культуры, согласованными с контекстом французской жизни. Не заглядывая за географические границы, легко обнаружить широкую переключку с таким пониманием грамотности в упоминавшемся опыте школ 1920-х гг. (особенно в практике С.Т. Шацкого), мы услышим о подобном в преданиях об уроках выкошенного в войну поколения мужчин-учителей начальных

классов<sup>9</sup>, близкие проблемы будут в центре внимания ведущих экспериментальных исследований в советской педагогике начиная с 1960-х гг.

Не только в XX в., у самых истоков массовой российской народной школы, но и в 1860-х мы обнаружим мысли и чувства того же порядка: само собой разумелось, что забота о грамотности – это забота о начальном образовании культурного наследия народа в сердцах и умах детей.

В этом сходились и рационально-просветительская программа Константина Ушинского, и православно-тщательный стиль Сергея Рачинского, и бунтарская гуманистическая позиция Льва Толстого<sup>10</sup>. Все они существенно по-разному трактовали острые дискуссионные вопросы своей эпохи<sup>11</sup>, но были достаточно единодушны в ряде ключевых позиций:

- необходимо использовать изучение грамоты как «фокус» рассмотрения всего мира родной культуры,
- необходимо «оперативное» прикладное использование получаемых знаний (в том числе и полезное для хозяйственной жизни),
- нужна чуткая внимательность к детям и к различиям их характеров,
- полезно коллективное обучение, когда дети учатся друг у друга, а детские реакции на труды, поступки и работы друг друга используются как механизм оценивания и формирования самооценки,
- школа должна не отрывать детей от семьи, а открываться как духовной традиции сельского мира, так и практическим взаимоотношениям с крестьянами.

Не у великих педагогов, а в тысячах обычных дореволюционных русских

школ: земских, церковно-приходских, крестьянских школ грамоты и т.д. – дело обстояло куда более противоречиво: ведь «церемониться» с детьми никак не входило в русские обычаи, душевные силы и способности тысяч учителей к ненасильственным формам учения очень различались и т.д. Однако общая направленность гуманистического и «социокультурного» (как сказали бы сейчас) влияния на народную школу через учительское образование, учительские сообщества, многие десятки профессиональных изданий была совершенно определенной.

#### 4

Попробуем сформулировать в достаточно широком виде тот обобщенный тип подхода к грамоте, о котором мы здесь говорили (при более внимательном рассмотрении он будет дробиться на целый ряд отчасти противоречащих друг другу подходов, но мы постараемся зафиксировать здесь то, что можно вынести «за скобки»).

1. Грамота – не навык, а умение и привычка; грамотность не вызубривают, а воспитывают.

2. Детские инициатива, энергичность, подвижность должны не подавляться учебным процессом, а служить его основой. Способы обучения требуют от детей и от педагогов умения свободно и с интересом обсуждать разные вопросы, следить за ходом общего разговора и дела, оказывать друг другу помощь и принимать ее, когда это нужно.

3. Чтение, письмо и математика выступают в центре представлений о грамоте, но вовсе не исчерпывают их и не являются самодостаточными; сама ус-

<sup>9</sup> Образ выжившего представителя этого поколения, В.Н. Протопопова, ученика великого лингвиста академика А.М. Пешковского, остался в истории благодаря творчеству Юрия Коваля (см. его повесть «От Красных ворот»). Опыт и методические идеи В.Н. Протопопова (равно как и научное наследие А.М. Пешковского) послужили одним из источников педагогики Е.Е. Шулешко.

<sup>10</sup> Рекомендовал бы читателям знакомство с перепиской Л.Н. Толстого (1912) и С.А. Рачинского (1902) – увлекательной и по самому факту, и по содержанию, и по общей интонации единодушия во многих вопросах. Эта переписка особенно показательна с учетом позиции ее «заочного участника» – К.П. Победоносцева (также написавшего немало острых полемических работ на образовательные темы, актуально-проблемных и по сей день). При этом для Победоносцева Рачинский был образцовым русским учителем, а Лев Толстой оставался едва ли не главным идейным врагом.

<sup>11</sup> Перечислим для примера некоторые. Грамота нужна крестьянским детям с учетом возможности дальнейшего образования – или должна рассматриваться как итог образования, достаточный для жизни в родном селе? Каков возможный подход к христианскому воспитанию: рационально-повествовательный, морально-назидательный, притчевый, обрядово-символический? Должна ли учительская интеллигенция ставить себя в позицию просветителей крестьянства, «учащих жить» крестьянское общество, – или умерить гордость и попытаться стать полезной как раз с крестьянской точки зрения? А какова должна быть мера внимания к детскому опыту, мера ориентации на него? (Последнее – вплоть до знаменитого толстовского вопроса, на полстолетия опередившего схожую постановку проблем в европейской педагогике: «Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас – или нам у крестьянских детей?»)

Детские инициатива, энергичность, подвижность должны не подавляться учебным процессом, а служить его основой. Способы обучения требуют от детей и от педагогов умения свободно и с интересом обсуждать разные вопросы, следить за ходом общего разговора и дела, оказывать друг другу помощь и принимать ее, когда это нужно.

пешность обучения во многом определяется в других родах занятий: музыке и пении, гимнастике и ручном труде, познавательных экскурсиях и экспериментах и т.д. То, что служит предметом изучения в одном случае, становится инструментом в другом.

4. Освоение грамоты опирается на разные стороны жизни детей и вырастает как из их школьных занятий, так и из семейного быта, традиций местного общества и т.д.

5. Основа дисциплины – не страх, а совместное дело; интересы дела воспитывают привычку к ответственности. Личная культура, внутренняя самодисциплина, почва для саморазвития складываются в той обстановке, где ребенок может проявить собственное мнение и реализовать свой замысел, где он может спокойно, доброжелательно высказать свою оценку по поводу действий другого и принять спокойно оценку своих действий (а не в обстановке укоров и назиданий).

6. Никакие лично значимые перемены не могут происходить с тридцатью детьми одновременно по единому графику. Каждому нужно свое время для проявления результатов и в обучении, и в проявлении способностей, и в нравственном росте. Характер обучения должен позволять детям продвигаться в разном темпе, а учебный план может быть ориентиром, но не регламентом для учителя.

7. Нравственность формируется не назиданиями, а отношениями; главная питательная среда для нее в школе – становление нравственных отношений в ходе самого обучения; на занятиях полезно как можно чаще ставить ребенка в условия необходимого взаимодействия с товарищами – в том числе и ради формирования традиций доброжелательной взаимопомощи между учениками.

8. Базовый социальный навык: умение ценить достоинства непохожих на тебя людей, сотрудничать с теми, кто мыслит и действует по-другому.

9. Школа – мир взаимного доверия.

10. В учителях школа должна воспитывать их способности быть видящими, слышащими и мыслящими людьми, их привычки культурно промышлять различные ситуации, обсуждать их в профессиональном кругу и находить нетривиальные грамотные решения. Вектор саморазвития учителя: от позиции «служащего-бюджетника» к восстановлению позиции самостоятельного интеллигентного человека.

5

Норма, объединяющая черты такого подхода к грамоте, – равноправие в общении детей и взрослых. Речь не о демократической риторике, не о типичных для психологических тренингов различных позиций учителя «сверху», «снизу» или «наравне» с детьми, не о дискуссиях про «либеральный» или «разумно-авторитарный» стиль ведения занятий и пр.

Профессиональный стиль, позиции, риторика взрослого могут быть изменчивы в зависимости от конкретной ситуации, от его собственного характера, его умений и т.д. Но основой преемственности в передаче культурных ценностей от старших поколений младшим служит установка на взаимное уважение и равноправие в общении. Для объяснения этой мысли воспользуюсь фрагментом одной из наиболее значительных теоретических книг по педагогике – «Педагогика для всех» Симона Львовича Соловейчика. Я приведу из нее довольно длинную цитату, поскольку она затрагивает главные «болевые точки» нашей темы.

«Общение – это уравнивание. Для управления необходимо превосходство по возрасту или по опыту, или по должности, или по уму, или по силе, или по авторитету. Чем значительнее превосходство, тем легче управлять. Общение же, наоборот, требует абсолютного равенства. Всякое неравенство, превосходство, власть, необходимые для управления, для общения губительны, делают его невозможным. Общение – соединение двух душ; они хоть на миг становятся равными. В этом уравнивании – наслаждение, человеческий и педагогический смысл общения. Один

миг общения дает для воспитания больше, чем целые часы поучений.

Не равны между собой старший и младший, академик и трехлетняя девочка, полководец и солдат. Однако есть в них что-то такое, что позволяет им при определенных условиях общаться, сочетаться душами. Потому что души всех людей в известном смысле равны. Не равны ум, опыт, возраст, таланты, положение – во всех направлениях люди не равны между собой, а души их равны.

Когда ребенок в школе, в нем как бы два существа: он один, и он один из тысячи других детей. Как один из тысячи, он подлежит управлению. Как один, как человеческая душа, он управлению не поддается – только бесстрашному общению. Если педагог в школе не умеет управлять, он пропал; если же он умеет только управлять – пропали дети.

Когда студентов-педагогов после первой практики спросили, что им было труднее всего, восемьдесят (!) процентов из них ответили: “Найти общий язык с детьми”. Казалось бы, этому и должен быть посвящен учебник педагогики, но в нем говорится: “Надо, чтобы был общий язык...” – и все.

Общий язык – это язык желаний. Общий язык – это общие желания.

Даже взрослые не понимают слова, за которыми нет чувства. Первый проблеск чувства – это внимание. Общаться – значит пробуждать чувство, привлекать внимание. Душевный не тот, кто видит меня насквозь, кто “лезет в душу”, нет, тот, кто душой к душе моей прикасается.

Собственно, в этом-то и состоит педагогический талант – в умении почувствовать в ребенке равного себе душой, в способности к душевному общению. Ум и способность к общению – разные качества.

Все могут общаться со всеми, но не все умеют это делать; не все могут снять с себя доспехи превосходства, разоружиться при встрече с человеком, открыться душой. Не у всех хватает простодушия, способности чувствовать просто.

В действительности только общение делает детей воспитуемыми» (Соловейчик, 1989).

6

Но неужели примеры здравого подхода к школьной грамоте мы должны

обнаруживать только в инновационных методиках или раскапывать в прошлом? Неужели такие естественные вещи (пусть не всецело, но хотя бы в значительной мере) не могут быть укоренены в основе всей системы образования?

Вполне могут. Чтобы убедиться в этом, достаточно отъехать на пару сотен километров от Петербурга.

Вплоть до 1990-х гг. в образовательном мире мало замечали школы небольшой Финляндии, не прославленной ни великими педагогами, ни масштабными государственными проектами, ни экстравагантными идеями. Однако постепенно вошли в моду методики сопоставления национальных образовательных систем. И стало все труднее находить соответствующий международный обзор без ссылок на Финляндию. Финские школьники и студенты стабильно занимают лидирующие позиции едва ли не во всех международных исследованиях, идет ли речь о естественных науках, словесности или математике.

Представлю ниже «дайджест» характерных оценок финской системы образования, собранный из наблюдений специалистов разных стран.

*Реальное учебное равноправие.* По данным ООН, разница между самыми слабыми и сильными учащимися в финских школах – самая маленькая в мире. Ребенок получает образование схожего качества независимо от того, живет он на далеком хуторе или в университетском городке. Уровень финских школ (и

По данным ООН, разница между самыми слабыми и сильными учащимися в финских школах – самая маленькая в мире. Ребенок получает образование схожего качества независимо от того, живет он на далеком хуторе или в университетском городке. Уровень финских школ (и даже университетов) достаточно равномерен: нет первосортных и второсортных. Все образовательные учреждения одинаково важны (в том числе и средние профессиональные). Выбор старшими подростками не академического, а профессионального образования связан с их интересами, а отнюдь не с уровнем оценок, уважается в обществе и в семье и отнюдь не является тупиковым для дальнейшего обучения.

даже университетов) достаточно равномерен: нет первосортных и второсортных. Все образовательные учреждения одинаково важны (в том числе и средние профессиональные). Выбор старшими подростками не академического, а профессионального образования связан с их интересами, а отнюдь не с уровнем оценок, уважаются в обществе и в семье и отнюдь не является тупиковым для дальнейшего обучения.

*Доверие к школе: никаких инспекций, никаких рейтингов школ, работу школы муниципалитеты оценивают сами.* Национальный учебный план представляет собой только общие рекомендации. Преподаватель сам выбирает, по каким учебникам и программам он будет вести обучение. Школы с необычными методами преподавания учреждаются без какого-либо дополнительного согласования и финансируются как обычные школы местного сообщества. Школы постоянно меняются, в них принято поддерживать учительские инициативы по освоению новых программ или организационных форм.

*Заботы об учебе важнее забот об оценивании.* Приоритет – обучению в малых группах, где дети сами учат друг друга. Дети редко делают домашние задания и не сдают экзаменов, пока не достигнут подросткового возраста. В оценивании преимущественно используются не отметки, удобные для сравнения одного ученика с другим, а собственный прогресс ученика в обучении. Трудности в обучении каждого школьника стараются определять и устранять на ранних этапах. Педагогический коллектив может долго возиться с одним ребенком с проблемами в обучении, пробуя то одну методику, то другую, «пока не сработает». На контрольные и экзамены можно приносить любые справочники, книги, пользоваться Интернетом. Вообще ценится умение привлекать нужные ресурсы для решения проблемы.

*Родители участвуют в работе школы,* дают отзывы о ее деятельности, участвуют в трехсторонних беседах по оценке качества образования своего ребенка (родитель, школа и ученик).

*Добротность – норма школьной жизни.* Не только по отношению к своим: Финляндия гостеприимно относится к иностранным школьникам

и студентам, к многочисленным «мигрантам» и беженцам – от сомалийцев до русских.

*Учителя имеют тот же социальный статус, что доктора или юристы,* а зарплата учителей соответствует средней зарплате выпускников университетов. Каждый четвертый педагог среди учителей начальной школы – мужчина, и почти половина мужчин среди учителей в среднем звене. Считается, что самые квалифицированные педагоги работают в младшей школе.

*Главное образование – вокруг школы.* Дошкольное образование является общедоступным, начиная с девяти месяцев жизни ребенка. Дети идут в школу только в семь лет (в большинстве европейских стран – в пять или шесть). Больше половины населения трудоспособного возраста получает дополнительное образование. Музеев в Финляндии множество, и все они ориентированы на детей. Все библиотеки открыты для всех граждан страны, а записываться в них требуется, только когда берешь книгу на дом. Книг для детей в Финляндии (в расчете на душу населения) издается больше, чем в любой другой стране.

## 7

Финны довольны своим образованием (как и своей страной в целом), но нельзя сказать, чтобы как-то особо пылко им восхищались. Существующее положение дел им кажется само собой разумеющимся. (Даже наших переселенцев через несколько лет финская школа уже мало удивляет; им становится непонятно, а почему в России-то по-другому, ведь все кажется так просто...)

Сама история финского образования отнюдь не предстает перед нами хронологией воплощения передовых методик или проектов «модернизаций»; зато в ней ясно видно другое – отражение всего образа жизни страны; «грамотная школа» формировалась здесь как следствие «грамотной жизни». Финляндия наглядно опровергает все расхожие аргументы об исторических козырях европейских стран перед Россией: «о столетиях, необходимых для становления национальной культуры и демократии», о мягком климате, о воспитывающем влиянии «тысячелетних камней городских традиций», о значении награбленных колониальных

богатств, о вышколенности юриспруденцией и формализмом, о великой роли аристократии и т.п.

Почти все в Финляндии (за исключением нескольких средневековых замков и двух десятков средневековых церквей) построено за последние два столетия; почти про все известно, когда и кем из родственников ныне живущих местных жителей это было создано. Первая средняя школа на финском языке открылась в 1860-х гг. Деловая жизнь городов переходила со шведского на финский еще позднее. До конца XIX в. финны – столь же крестьянская нация, как и украинцы (и более крестьянская, чем тогдашние русские). Лишь считанные годы отделяли момент завершения жестокой гражданской войны от периода стабилизации одного из самых прочных в мире демократических государств, считающегося с интересами всех граждан. До 1970-х гг. Финляндия по европейским меркам числилась скорее бедной, чем богатой страной (учитывая работу огромной части финской экономики на послевоенные репарации Советскому Союзу). Ну, а внешний образ бытовой и деловой жизни населения едва ли не во всем противоположен расхожим у нас представлениям о законах капитализма. На тех местах, где у нас вывешивают «вход запрещен», у финнов обычно пишут «добро пожаловать».

Финское образование, как и сам финский образ жизни, трудно оценить в духе «либерализма» или «социализма» – но их основы легко понимаешь, если посмотреть на них как на адаптированные к высокотехнологичной цивилизации правила жизни в сельском мире крепких крестьянских семей. Никто в такой семье не будет отнимать и делить на всех доходы сына, ставшего успешным предпринимателем, но никто и не оставит другого сына умирать с голоду только потому, что он не такой умный или удачливый. Особо талантливого постараются собрать в университет, но «бесталанного» тем более озаботятся обучить необходимому, чтобы тот стал полезным и самостоятельным членом общества. Посильные дела каждый делает сам, а когда нужны совместные усилия – все легко договариваются. Если в трудной ситуации необходимо трудиться с утра до ночи – все к этому готовы, но

дополнительный заработок мало для кого дороже домашних дел и семейного благополучия. От реальных угроз постараются защититься, но никто не станет перестраховываться от угроз гипотетических. И т.д.

...Один из добрых наших знакомых, переселившийся в небольшой финский город, изо дня в день наблюдал, как его сосед, молодой плотник, уходит на работу довольно поздним утром и возвращается вскоре после обеда. Да и у других жителей городка «график трудовой деятельности» выглядел не намного более напряженным. «Послушайте, Тойво, – все-таки не выдержал наш знакомый, – как получается, что вы в Финляндии так мало работаете и так хорошо живете?» Тойво честно задумался и ответил: «Знаете, наверное, дело в том, что мы, финны, ничего не делаем зря».

Не кажется ли вам, что этот ответ – именно про понимание грамотности?

## 8

Несколько лет назад в Финляндии упразднили административное деление, и между национальным правительством и местными самоуправлениями («кунтами») не осталось административных посредников. Границы городов формально перестали существовать еще раньше, вся территория страны поделена между «кунтами», а называться такой «кунте» городом или не называться – дело вкуса самого местного сообщества. На практике мы обнаружили, что упразднены различия не только между городом и деревней, но и между городом и лесом. Идешь по сосновой просеке и обнаруживаешь, что домик лесника в десятке километров от ближайшего жилья украшает надпись «улица такая-то».

Когда я увидел эту надпись, меня кольнуло воспоминание о каком-то прообразе из фантастической литературы. Я вспомнил источник, когда мы добрались в центральный городок местной «кунты»:

«...Городов вовсе нет, есть только место приложения узла социальных связей. Каждый из наших городов – это просто место сборища, центральная площадь уезда. Это не место жизни, а место празднеств, собраний и некоторых дел. Пути сообщения таковы, что каждый крестьянин, затратив час или полтора,

может быть в своем городе и бывает в нем часто. Местная школа, библиотека, зал для спектаклей и танцев и прочие общественные учреждения. Теперешние города такие маленькие социальные узлы сельской жизни, только больших размеров. Да, в сущности, и теперь пора бросить старомодное деление на город и деревню, ибо мы имеем только более сгущенный или более разреженный тип поселения того же самого земледельческого населения.

...Чтобы утвердить режим нации XX века на основе крестьянского хозяйства и быта, нам было необходимо решить две основные проблемы: чтобы при условии сельского расселения сохранились высшие формы культурной жизни и был возможен культурный прогресс во всех областях жизни духа.

Мы напрягли все усилия для создания идеальных путей сообщения, нашли средства заставить население двигаться по этим путям хотя бы к своим местным центрам и бросили в эти центры все элементы культуры, которыми располагали: уездный и волостной театр, уездный музей с волостными филиалами, народные университеты, спорт всех видов и форм, хоры общества, все, вплоть до церкви и политики, было брошено в деревню для поднятия ее культуры.

...Теперь наша государственная система вообще построена так, что вы можете годы прожить в Волоколамском, положим, уезде и ни разу не вспомнить, что существует государство как принудительная власть. Это не значит, что мы имеем слабую государственную организацию. Отнюдь нет. Просто мы придерживаемся таких методов государственной работы, которые избегают брать сограждан за шиворот» (Чаянов, 1989).

Это отрывок из полутеоретического-полушуточного произведения выдающегося экономиста-аграрника Александра Васильевича Чаянова «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии». «Путешествие» было сочинено им в 1920 г. и повествовало о перемещении героя, заснувшего в коммунистической столице, в Москву 1984 г.: к тому сроку прошло столетие после установления в России «крестьянского правления».

В зеркале этого «первоисточника» невольно начинаешь воспринимать

Финляндию как страну, скроенную по лекалам утопической крестьянской России. Даже план основной части большого Хельсинки – полицентричного города Эспоо, погруженного в парковые пространства, – словно подражает замыслу «крестьянской Москвы». Наглядна и общая настроенность на переплетение производственных, общественных и домашних дел: «В нашем строе трудового земледелия работа не отделена от творчества организационных форм, свободная личная инициатива дает возможность каждой человеческой личности проявить все возможности своего духовного развития, предоставляя ей в то же время использовать в нужных случаях всю мощь коллективного крупного хозяйства, а также общественных и государственных организаций» (Там же).

Конечно, не все воспроизведено настолько буквально; нет сохраненного в чаяновской утопии изобилия крестьянского ручного труда, а фермеры составляют относительно небольшую (хотя и влиятельную) часть населения; но сам ход общественного, инфраструктурного, промышленного развития носит те же «родовые черты». У биографии мирового концерна «Нокиа» заметен тот же корень, что и в самоорганизации фермеров.

А.В. Чаянов фантастику сочинял между делом; его исследовательские работы стали классикой экономической науки, он заложил основы традиции междисциплинарного «крестьяноведения» и т.д. На рациональном языке экономической теории он обсуждал темы рынка, хозяйства, инфраструктуры, кооперации в схожем ключе, формулируя их, например, так: *«в сферу «вертикального» кооперирования вовлекаются прежде всего те функции, которые становятся невыгодно выполнять в отдельном крестьянском хозяйстве. Эти функции должны выполнять уже не «горизонтальная»: артели, коммун, товарищества, – а «вертикальная» концентрация крестьянских хозяйств: выделение функции снабжения, сбыта и переработки продукции. Участие крестьян в кооперации выводит их на внешние рынки и, в конечном итоге, в орбиту мирового хозяйства (Чаянов, 1925).*

За этой чаяновской моделью связи семейного крестьянского хозяйства

с хозяйством мировым проступает сегодняшний не только финский, но и обще-европейский механизм «вращающейся» вокруг фермеров агропромышленной кооперации (разительно отличающийся от советского и постсоветского).

## 9

Не будем далее углубляться в аграрную экономику, попросимся с Финляндией и вернемся в отечество.

А.В. Чаянов – не случайный метеор в русской культуре и науке. Его имя находится в большом ряду выдающихся ученых, современников революции, выходцев из крестьянства в первом или втором поколении. Всемирно известными символами этого круга людей стали генетик и географ Николай Вавилов, социолог Питирим Сорокин, экономист Николай Кондратьев, художник Кузьма Петров-Водкин. Скрупулезная академичность научных подходов сочетается в их работах с вниманием к историческому опыту народа, радикальная «элитарная» новизна научной и художественной мысли – с твердостью демократических убеждений, практическая ориентация научных выводов – с масштабным философским и этическим их осмыслением<sup>12</sup>.

Их труды во многом нацелены на соединение «передового края» мировой науки и культуры с практикой жизни простых людей. В своих построениях они оперируют той живой простотой, которая даже в самых элементарных проявлениях всегда многомерна, не примитивна, если угодно – «молекулярна», а не атомарна. Ко многим их научным произведениям можно отнести слова, высказанные о живописи К.П. Петрова-Водкина: «...синтез поэзии и точного знания, любовного внимания к “живой жизни” и умозрительного постижения всеобщих законов существования форм в пространстве и времени» (цит. по: Петров, 1988; см. также URL: [http://www.hrono.info/biograf/bio\\_p/petrov\\_vodkin.php](http://www.hrono.info/biograf/bio_p/petrov_vodkin.php)).

В их книгах сквозит соизмерение своих проектов и теоретических построений со взглядами, интересами и возможностями простых людей, но не абстрактных «пролетарских масс»,

а людей умных, сметливых, одухотворенных – таких, каких хорошо знали сами авторы этих работ. Их общественная позиция никак не укладывается в привычную логику деления на «белых» и «красных»; она приоткрывает потенциал альтернативного ленинизму строя идей и сил, разворачивавшихся в русской революции.

Мы упомянули о великих ученых, но тысячи их единомышленников двигались не в науку, а с приобретенными в столицах знаниями и надеждами возвращались в свои уезды и села. Если они и становились известными истории, то наполовину случайно.

В 1970-е гг. были воскрешены творчество и история жизни «русского Пиромани» – Ефима Честнякова, вернувшегося из петербургского Серебряного века в свой Кологривский уезд и пытавшегося в 1920-е гг. вести там системную «культурную и образовательную политику»: от уникального детского сада до театральных кружков и художественных выставок, от литературных выступлений до философских диспутов. Сколько еще подобных ему (пусть и не настолько талантливых) мудрых чудаков, подвижников «универсальной крестьянской культуры», пытались действовать тогда схожим образом? Похоже, что многие сотни, если не тысячи; лишь дальнейшее эхо их усилий пробивается иногда до краеведов сквозь могильные плиты коллективизации.

Идеалами «универсальной народной культуры» – нечеткими, смутными, но уже укорененными в реальных возможностях и потребностях людей – мыслила тогда огромная часть и русского народа, и представителей его образованного общества. Отголоски их трудов и воззрений приоткрывают шанс на иную историческую перспективу революции; она успела проявиться выдающимися произведениями науки и искусства, лишь попыталась действовать в социальном пространстве в считанные годы НЭПа и была разгромлена по его завершении. Произойди русская революция не в резонанс с мировой войной, как знать, вдруг подобная перспектива смогла бы обладать?

<sup>12</sup> Характерно, что из книг Чаянова вошло в научный обиход понятие «моральная экономика». Питирим Сорокин (2000) включил понятие «ценности» в единицу социологического анализа, а представление о «созидательном альтруизме» рассматривал как необходимое для понимания социальной жизни.

Впрочем, оставим историкам взвешивать вероятности альтернативного хода событий. Но множество личных и общественных инициатив, складывающихся в стратегию прямого контакта передовых достижений мировой науки и культуры с народным укладом жизни, было фактом русской общественной жизни, созревшим и прерванным насильственно.

И осуществиться такой контакт научного прогресса с укладом жизни народа мог только на почве представлений о новой грамотности, о новом образе грамотного человека.

Лишь катастрофическому ходу русской истории XX в. мы обязаны тем, что восстановление «грамотных представлений о грамотности» достигается в наши дни в России по преимуществу на основе «прорывных» инновационных методов, а не за счет естественного хода общественно-культурных процессов.

## 10

Педагогика доверия – или педагогика учета и контроля. Союз поколений в признании общих ценностей, общих целей и ожиданий – или противоборство целей и интересов старших и младших в ходе обучения. Уважение к традициям, соединенное с открытостью к новому, – или регулярные процедуры разрыва с прошлым и самоутверждения на его обломках.

Резюме разговора о грамотности выводит нас на характеристики двух альтернативных педагогических стратегий по отношению к тому, что с недавних времен стали называть «социальным капиталом». Одна стратегия явно работает на его приумножение, другая – на уничтожение.

С этим будет связана последняя развилка базовых, «элементарных» решений, которую мы рассмотрим.

## ДВЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

### 1

Понятие о «социальной мобильности» было введено в научный обиход профессором Питиримом Сорокиным для характеристики перемещений человека или группы между различными социально-экономическими положениями в обществе. Уже много лет и образовательные системы рассматриваются

в социологии с точки зрения своей способности формировать общество подвижного типа, где происхождение человека не определяет жестко его судьбу.

Качество общества во многом зависит от того, насколько обычные люди верят в свой шанс добиться лучшего за счет талантов и усилий, а не родственных связей, насколько широко «раскинута сеть» отбора способных людей для формирования элиты, насколько в опыте людей и в их знакомствах отражены реальные знания об особенностях и значении различных социальных ролей.

С ценностью «социальной мобильности» согласны почти все; но относительно ее перспектив обнаруживаются разные стратегии.

### 2

Историки часто поясняют модель «социальных лифтов» на примере древнего Китая: наследственная аристократия там отсутствовала, а система образовательной селекции была построена еще по рекомендациям Конфуция. Школы были открыты для всех сословий, лучших учеников переводили в школы высшие, затем в самые высшие, а оттуда идеально сдавшие экзамен попадали на государственные посты.

«Социальные лифты» советского общества явно выглядели не хуже. Зато в обществе постсоветском «социальные лифты» резко затормозились. Проблема эта признается. Вероятно, именно задача восстановить отбор будущей элиты из широких слоев населения во многом находилась в центре внимания идеологов школьной «модернизации» начала 2000-х гг.

Единые стандарты, единый тестовый экзамен, тестовая аттестация после IX класса, «реструктуризация» (т.е. чаще всего закрытие) слишком разнообразных сельских школ, единые нормативы финансирования, единая «вертикаль» управления: система таких замыслов нацеливалась на диалектическое единство «равенства старта», «равенства условий» и нарастающего по ходу обучения неравенства перспектив в зависимости от фиксируемых успехов.

Некоторые теоретики образования высказывались тогда примерно таким образом: мол, мы вошли в рынок, а рынок по своей основе – это конкурентные

отношения, неравенство – его механизм; но неравенство эффективно только тогда, когда каждый сохраняет шанс вырваться вперед. Некоторые высказывались более жестко: учеба – личное дело каждого, а задача школы – не учить, а контролировать.

Если доводить подобные воззрения до логического завершения, то тогда никого не должно смущать, что в школах плохо живется и детям, и учителям. Главное, чтобы плохо было всем одинаково и у каждого был шанс вырваться. Чем беспомощнее, забитее и враждебнее детям школа – тем по-своему лучше. Ведь интересует не нормальное развитие большинства, а те, кто из подобной соковыжималки выйдут с оптимальными результатами. А дело успешного учащегося – вписаться в заданную идеологию и стиль поведения, схватывать на лету, что от тебя требуется, и энергично действовать сообразно угаданным задачам.

Воздействовать на понимаемую таким образом школу нужно вроде бы не педагогикой, а четкими и централизованными «социальными сигналами»: новациями в экзаменах, финансовыми и кадровыми нормативами, выстраиванием новых типов иерархий и т.п. Дело начальства – разобраться, как с помощью «сигналов» задавать такие правила выживания школы, дабы она вынуждена была внутри меняться именно в том духе, в котором будет заказано. «Рынок» здесь, конечно, ни при чем.

Именно так – из широких слоев, в меру активности, восприимчивости к «социальным сигналам» и готовности перешагивать через личные отношения ради карьерного успеха формировалась властная элита советского общества. Перед нами хорошо знакомый закон производства номенклатуры.

Так на новом витке вновь звучат едва ли не худшие из лейтмотивов советского образования: государство задает требования, учитель не столько учит, сколько контролирует, оценивает и сортирует. Страх – единственный педагогический принцип, на который может опираться так организуемая школа. Какой стимул работы у серого учителя? Страх перед контролем. Какой стимул напрягаться у подрастающего поколения, которое учится у серых учителей по одинаково халтурным программам? Страх перед

будущим. Те, кто задают параметры страха перед контролем и параметры страха перед будущим, – это и есть главные педагоги России.

Принцип подбора учительских и руководящих кадров для такой системы – поиск пассивных, малообразованных, но исполнительных учителей-чиновников.

В итоге мы обнаруживаем в этих как бы либеральных образовательных проектах удивительнейшее воспроизводство ленинских принципов из «Государства и революции»: «высоко технически оборудованный механизм власти» и полуграмотные функционеры, готовые быть передаточными винтиками, объектами и субъектами контроля и учета.

### 3

Социально-географические последствия подобной «вертикальной мобильности» наглядны: опустошенные сельские пространства, «пензионерские» малые города, все меньшее число крупных городов, способных удержать активную молодежь, гипертрофированная столица – и масштабная эмиграция наиболее образованных и активных граждан.

Целые российские области выглядят сегодня социальной пустыней, где вся общественная жизнь сводится к учету, контролю и распределению, где днем с огнем не найти инициативных людей, настроенных на личные усилия и коллективную взаимопомощь в реальном деле.

Россию отчасти спасают ее масштабность и многообразие; слишком много особых случаев и исключений; местами еще аукается эхо «регионализации» 1980–1990-х гг., скрашивают общую картину национальные республики (не позволяющие национальной элите слишком отрываться от глубинки), где-то удерживает социальную и культурную ткань успешная промышленность и т.д. Но все же общий вектор нарастающей беды очевиден.

### 4

Могут ли образование и «социальная мобильность» связываться иным образом? – Да, конечно.

Во всяком случае, понятна модель «круговорота»: когда выпускники не только уезжают учиться вдалеке, но им есть куда возвращаться и есть зачем возвращаться.

В понимании ограниченности индивидуального человеческого капитала, необходимости его дополнения «капиталом» взаимного доверия, человеческой солидарности, сочувствия, взаимопомощи – и проходит водораздел ценностей псевдолиберальных и демократических. Особенно это заметно в образовании.

Модель «круговоротной мобильности» вариативна. Она подразумевает, что можно работать в столице, но оставаться активным участником жизни местного сообщества. Что можно после столичного вуза вернуться на родину и заняться там любимым делом. Что на разных этапах биографии можно с удовольствием чередовать периоды «кабинетного» и практического труда, интенсивного и размеренного ритма работы. Что вместо переселения пожилых родителей из родного города поближе к себе принято лелеять их провинциальный дом как «родовое гнездо» и воспитывать своих детей в привязанности к нему. Что в каждом месте есть почва для деловых и культурных проектов, которые смогут затеять новые для этих мест люди. И т.п.

Такой тип социальной мобильности настроен на преобладание «горизонтальных» и «диагональных» отношений между людьми. Для него необходимо сохранение местных сообществ благополучных и самостоятельных жителей, важна воспитываемая со школы культура доброжелательного взаимопонимания между людьми, находящимися на разных «этажах социальной лестницы».

##### 5

У экономистов давно сформировалось понятие о «человеческом капитале»: ценности все меньше воплощаются в земле и производственном оборудовании и больше – в человеческих знаниях и умениях.

Но в последние годы в определении богатства нации все чаще заходит речь не только о человеческом капитале, но и о социальном. Его структурой считают социальные сети, социальные связи и доверие. Интенсивность контактов, участие в общественных объединениях, удовлетворенность взаимоотношениями, чувство безопасности, доверие

к соседям и социальным институтам – это уже не про человеческий, а именно про социальный капитал.

Лет 20 назад философ Фрэнсис Фукуяма написал книгу о том, что благополучие страны и ее состязательная способность все больше определяются одной универсальной культурной характеристикой – присущим данному обществу уровнем доверия. В своей книге, которая так и называется – «Доверие» (Фукуяма, 2004), Фукуяма обсуждал доверие прежде всего как экономическую характеристику. Вывод он формулировал примерно так: *если внутригрупповое доверие сформировано, оно становится вполне конкретной экономической величиной. Высокий уровень доверия позволяет складываться самым разнообразным типам социальных контактов, и это способствует возникновению и внедрению новых форм организации. И наоборот, люди, друг другу не доверяющие, смогут сотрудничать лишь в рамках формальных правил и регламентаций, требующих изолированного контролирующего аппарата. Недоверие налагает на экономическую деятельность общества что-то вроде дополнительной пошлины. Если нет доверия, всегда будет велико искушение возродить старые иерархии и вернуть большинство организационных функций под контроль некоего «центра». Сегодня никто не может сказать, на что будет похожа успешная корпорация начала XXI в. Но какую бы форму она ни приняла, первыми ее откроют те общества, в которых имеется устойчивая традиция социального сотрудничества. И наоборот: в обществах, перегороженных барьерами недоверия (классовыми, этническими, клановыми или какими-то еще), путь к новым организационным формам будет куда более трудным* (Там же).

Вероятно, в понимании ограниченности индивидуального человеческого капитала, необходимости его дополнения «капиталом» взаимного доверия, человеческой солидарности, сочувствия, взаимопомощи – и проходит водораздел ценностей псевдолиберальных и демократических. Особенно это заметно в образовании.

Что же предполагает для школы «круговоротная» модель социальной мобильности?

Ставку на доверие к учителям и организаторам школ, опору на человеческие контакты, расчет на многообразие возможных ситуаций.

Ставку учителей на доверие к детям и воспитание доверия детей друг к другу.

Ставку на учебное сотрудничество школьников, на привычку понимать по-другому думающих и по-другому действующих людей.

Если унификация условий образования, культ конкуренции и селекции, максимальное неравенство перспектив – идеология одного механизма социальной мобильности, то здесь все наоборот. Ставка делается на многообразие (и, разумеется, неравенство) условий получения образования – но на равенство человеческого достоинства школьников, на равенство их возможностей в поиске своей судьбы, на гражданское равенство жизненных перспектив всех выпускников вне зависимости от интеллектуальных успехов.

Мы видим, насколько прочно смыкаются такие представления о возможных базовых стратегиях системной образовательной политики с представлениями об «элементарных» началах грамотности.

#### ЛИТЕРАТУРА

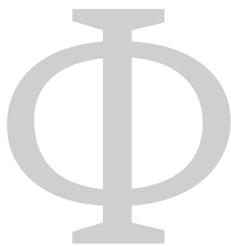
1. Ленин В.И. Государство и революция // Полн. собр. соч.: В 55 т. М.: Политиздат, 1969. Т. 33. URL: <http://www.uaio.ru/vil/33.htm>
2. Ленин В.И. Очередные задачи советской власти // Полн. собр. соч.: В 55 т. М.: Политиздат, 1974. Т. 36. URL: <http://www.uaio.ru/vil/36.htm#s165>
3. Песталоцци И.Г. Лебединая песня. СПб.: Образовательные проекты, 2008.
4. Петров Вл. Кузьма Сергеевич Петров-Водкин // 1989. Сто памятных дат. Художественный календарь. М.: Советский художник, 1988.
5. Рачинский С.А. Сельская школа. Сборник статей. СПб.: Б.и., 1902.
6. Соколовская Н. Тюрьма – исток победы над фашизмом // Звезда. 2010. № 3. С. 153–162. URL: <http://magazines.russ.ru/zvezda/2010/3/so8.html>
7. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: книга для будущих родителей. М.: Детская литература, 1989. URL: [http://digitalphysics.ru/pdf/S\\_Soloveichik\\_-\\_Pedagogika\\_dlia\\_vsekh.pdf](http://digitalphysics.ru/pdf/S_Soloveichik_-_Pedagogika_dlia_vsekh.pdf)
8. Сорокин П.И. Заметки социолога. Социологическая публицистика. СПб.: Алетейя, 2000.
9. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. СПб.: Изд. газеты «Школа и жизнь», 1912.
10. Фукуяма Ф. Доверие. М.: АСТ, 2004.
11. Чаянов А.В. Организация крестьянского хозяйства. М.: Центральное товарищество «Кооперативное издательство», 1925.
12. Чаянов А.В. Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии // Венецианское зеркало. М.: Современник, 1989. С. 161–208. URL: [http://az.lib.ru/c/chajanow\\_a\\_w/text\\_0020.shtml](http://az.lib.ru/c/chajanow_a_w/text_0020.shtml)
13. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха. СПб.: Участие; Образовательные проекты, 2011а. URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/237/p3>
14. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Книга вторая. Метод обучения. СПб.: Участие; Образовательные проекты, 2011б.

# Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и риски

72

**Аннотация.** Дается характеристика действующей в настоящее время в Российской Федерации системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются причины сокращения количества специальных (коррекционных) образовательных организаций и числа обучающихся в них, указаны возможные риски неподготовленного перевода детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное обучение.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ.



Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ нормативно регулирует право на образование без дискриминации по состоянию здоровья (ст. 5) и определяет возможности получения образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) во всех общеобразовательных организациях, в том числе тех, где реализуются адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ.

При этом ст. 79 указанного закона определяет условия обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, включающие применение специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента, оказывающего обучающимся необходи-

мую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ.

В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления должны создаваться необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посред-

ством организации их инклюзивного образования.

В Российской Федерации за последние годы сложилась система образования лиц с ОВЗ, в которую входят:

- служба ранней диагностики и сопровождения детей, имеющих отклонения в развитии;
- дошкольные образовательные организации, реализующие адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ;
- образовательные организации, реализующие адаптированные основные образовательные программы для обучающихся, воспитанников с ОВЗ;
- специальные классы, реализующие адаптированные основные образовательные программы для обучающихся, воспитанников с ОВЗ в общеобразовательных организациях;
- обучение в классах общеобразовательных организаций совместно с нормально развивающимися детьми (инклюзивное образование);
- профессиональное образование лиц с ОВЗ.

По данным директора Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России Е.А. Сильянова, представленным им на коллегии министерства 10 ноября 2014 г., в 2014/15 учебном году в Российской Федерации в образовательных организациях обучалось свыше 479 тыс. детей с ОВЗ, из них:

- в 1660 специальных (коррекционных) образовательных организациях – около 210 тыс. детей,
- в коррекционных классах при общеобразовательных организациях – почти 110 тыс. детей,
- в общеобразовательных классах – 159 тыс. детей.

Если сравнить вышеприведенные сведения о системе специального (коррекционного) образования со сведениями пятилетней давности, то можно увидеть сокращение образовательных организаций для детей с ОВЗ. Так, в 2010/11 учебном году в Российской Федерации функционировало 1795 специальных (коррекционных) школ (школ-интернатов), в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных организаций обучались 119 767 детей с нарушениями физического и умственного развития,

а также задержкой психического развития, причем почти 87 тыс. обучающихся имели статус обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) (в 2014 г. – только 72 тыс.).

Тенденция сокращения количества специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов при образовательных организациях общего типа имеет несколько причин. Среди них:

- своевременное выявление недостатков развития у детей и начало ранней помощи им в дошкольном возрасте;
- перевод детей-инвалидов на дистанционное обучение;
- развитие инклюзивного образования.

Некоторые специалисты также считают, что уменьшение общей рождаемости в России ведет и к сокращению числа детей с ОВЗ, а значит, количество образовательных организаций сокращается закономерно. Вместе с тем по данным Минздрава России в последние годы доля здоровых новорожденных снизилась с 48 до 26%, среди недоношенных детей с весом менее 1000 грамм 80% имеют врожденную патологию. Это обозначает, что число детей, имеющих сложную структуру дефекта развития, возрастает.

Ссылка на то, что перевод обучающихся с ОВЗ на дистанционную форму обучения значительно сократил число детей с ОВЗ, обучающихся в специаль-

**В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления должны создаваться необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации их инклюзивного образования.**



об авторе



*Б.В. Белявский, заместитель руководителя Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФИРО, кандидат педагогических наук*

ных (коррекционных) образовательных организациях, не состоятельна. Численность обучающихся индивидуально на дому по программам специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов по данным Формы Д-9 в 2012/13 учебном году составляла 38 375 человек, из них только 2324 в обучении использовали дистанционные технологии. При этом, согласно Постановлению Правительства РФ, дистанционная форма обучения предоставляется исключительно детям-инвалидам, а они далеко не все обучаются в специальных образовательных организациях. Многие дети, имеющие статус инвалида, особенно из числа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с соматическими, эндокринными, онкологическими и другими заболеваниями или нервно-психическими расстройствами, обучаются по форме надомного обучения по программе общеобразовательной (массовой) школы. В основном для них и была введена форма дистанционного обучения.

Выходит, что основной причиной сокращения контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных организациях и специальных (коррекционных) классах является внедрение инклюзивного образования. При этом следует отметить, что такая форма обучения детей с ОВЗ не всегда фиксируется, и, соответственно, 159 125 детей, о которых говорил на коллегии Е.А. Сильянов, далеко не полностью отражают создавшуюся ситуацию с нахождением в массовых образовательных организациях детей, нуждающихся в специализированной помощи и поддержке со стороны педагогов-дефектологов.

По итогам проведенной в 2014 г. итоговой государственной аттестации, обязательной для всех выпускников IX классов, только в г. Москве более 8 тыс. человек не смогли справиться с контрольными заданиями. А сколько таких по всей стране? Зачем мы обманываем самих себя, объявляя инклюзию обязательным элементом развития толерантного общества и не предполагая, что данный процесс сильно ударит по качеству общего образования?

К сожалению, в ряде субъектов Российской Федерации пошли по пути экономии средств (по мнению руководителей их законодательных и исполнительных органов, инклюзивное образование дешевле). Да, стоимость пребывания в специальной (коррекционной) образовательной организации одного обучающегося с ОВЗ (даже и умственно отсталого, на него тратится меньше всего средств) в 2–4 раза дороже, чем обучение его нормально развивающегося сверстника в обычной школе. На первый взгляд, при закрытии специальной (коррекционной) образовательной организации (особенно интерната) на 150–180 детей, успешно решается ряд задач:

1) появляется возможность использования освободившихся помещений под другие нужды (не всегда, правда, связанные с потребностями образования);

2) освобождается большое количество педагогического и обслуживающего персонала (как правило, на 180–200 обучающихся, воспитанников в интернате приходится до 150 взрослых);

3) отпадает необходимость содержания автотранспорта, положенного интернатному учреждению;

4) прекращается финансирование положенного в соответствии с Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995) бесплатного содержания детей с ОВЗ в интернате (расходы на питание, обмундирование, учебники и учебные пособия и т.д.).

Неспециалисту кажется, что любая из перечисленных мер может дать большой экономический эффект в сохранении муниципального или регионального бюджета. Но так ли это?

В соответствии с законодательством все дети вне зависимости от особенностей их развития должны получать полноценное образование. Сможет ли глухой ребенок взять на уроке необходимую информацию из уст педагога, не имея качественного звукоусиливающего оборудования? Способен ли незрячий обучающийся сохранить в памяти в полном объеме материал урока, не подкрепив его содержанием учебника, написанного шрифтом Брайля? Уютно ли будет чувствовать себя ученик, имеющий нарушение опорно-двигательного

аппарата, если его посадить за обычный стол?

Для получения полноценных знаний обучающимся с ОВЗ необходимо создать доступную среду в пространстве образовательной организации. И это далеко не только пандус или расширенные дверные проемы, как в настоящее время считают некоторые чиновники. Каждого обучающегося с ОВЗ, в зависимости от особенностей его нарушения, необходимо обеспечить современными реабилитационными техническими средствами обучения, создать ему возможности беспрепятственного передвижения в пространстве образовательной организации. К сожалению, практика показывает, что даже 159 125 учеников, обучающихся инклюзивно, в редких случаях получают полноценную коррекционную поддержку.

Несмотря на декларацию в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) инклюзивной формы обучения, пока еще не запущены экономические рычаги ее внедрения:

- до сих пор нет положения о тьюторе (ассистенте, помощнике учителя), который должен осуществлять патронирование ребенка с ОВЗ в образовательном процессе;

- не определена квота детей с ОВЗ в инклюзивном классе (да и вообще – какой должна быть общая наполняемость этого класса?);

- немаловажное значение имеет и уровень заработной платы педагога, работающего в условиях инклюзии. Почему учитель, обучающий ребенка-инвалида на дому, работающий с ним индивидуально, может получать надбавку «за вредность» в размере 20%, а работающий в инклюзивном классе, в составе которого кроме 20–22 обучающихся с нормальным психофизическим развитием находятся два ребенка с ОВЗ, не имеет на это право?

С какими знаниями выйдут после обучения в инклюзивных классах общеобразовательных организаций выпускники, имеющие ОВЗ? И будет ли больше знаний у остальных обучающихся этого класса?

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования обучающихся

с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министра образования и науки Российской Федерации № 1598 от 19 декабря 2014 г., предусматривает как одну из форм инклюзивное обучение детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речи, расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития. Вместе с тем в стандарте четко оговариваются необходимость сохранения интеллекта при всех вышеназванных нарушениях и возможность осваивать учебный материал детьми с ОВЗ, не отставая по времени от своих нормально развивающихся одноклассников. Сомневаюсь, что такое обучение доступно большинству детей с нарушениями сенсорного и двигательного развития. Тем не менее такая форма обучения уже имеет определенную практику.

А вот как быть с включением в общеобразовательную среду детей с нарушением интеллекта? Даже с легкой умственной отсталостью? Если рассмотренные в предыдущем абзаце дети, пусть часто с пролонгацией во времени, с использованием специализированного технического сопровождения, могут освоить общий для всех учебный материал (так как получают одинаковый с нормально развивающимися обучающимися итоговый документ об образовании – аттестат) и учатся по одинаковым учебникам, то программа обучения умственно отсталых детей сильно отличается от общей. В соответствии с этим и учебники у них другие. Как сможет учитель начальных классов обучать математике одновременно и разных по уровню интеллекта детей, если к концу I класса дети с нормальным развитием решают примеры и задачи в пределах 20, а умственно отсталые – осваивают счет в рамках первого десятка? Если одни в конце года уже бегло читают простые тексты, а другие только в апреле изучили буквы алфавита? А что делать учителям-предметникам (физикам, химикам и др.), если у умственно отсталых детей нарушены ориентировки в пространстве и времени, отсутствует логическое мышление (это особенности их развития)?

К чему это может привести? По итогам проведенной в 2014 г. итоговой государственной аттестации, обязательной

для всех выпускников IX классов, только в г. Москве более 8 тыс. человек не смогли справиться с контрольными заданиями. А сколько таких по всей стране?

Зачем мы обманываем самих себя, объявляя инклюзию обязательным элементом развития толерантного общества и не предполагая, что данный процесс сильно ударит по качеству общего образования? Давно замечено, что совместное (инклюзивное) обучение хорошо внедряется в организациях дошкольного и дополнительного образования детей.

И последнее, что касается инклюзивного образования умственно отсталых детей. Понятно, что, обучаясь совместно с другими детьми, они сдерживают их развитие и не дают развиваться их способностям. Но может быть, как считают некоторые апологеты инклюзии, сами умственно отсталые дети будут развиваться быстрее, сидя за одной партой с интеллектуально сохранными детьми? Вряд ли. Наоборот: определив умственно отсталого ребенка на совместное обучение с нормально развивающимися школьниками, мы априори лишаем его возможностей дальнейшей успешной социализации в обществе. Программой специальной (коррекционной) общеобразовательной организации VIII вида до трети учебного времени предусмотрено на трудовое обучение и допрофессиональную подготовку. Начиная с IV класса, дети, обучающиеся в такой образовательной организации, овладевают трудовыми умениями и навыками различных рабочих специальностей (в нашей стране известно до 30 профилей трудового обучения). В IV классе по учебному плану в сетке часов стоит четыре урока труда, а в классах с повышенной профессиональной подготовкой – до 20–26 недельных часов. Ученики X–XII классов во многих случаях осваивают специальность в приближенных к производству условиях. Это дает им возможность по окончании обучения сдавать экзамен по труду на уровне II–III квалификационного разряда. Есть ли такая возможность в организации общего об-

разования с ее «размытым» учебным предметом «Технология»?

Пускай не все выпускники специальной (коррекционной) общеобразовательной организации VIII вида будут трудоустроены по полученной в школе специальности. Однако практически все они имеют представление о значимости труда. У них, как правило, воспитано чувство уважения к людям труда, и они готовы приносить пользу государству на предприятиях сферы обслуживания населения и промышленных, на полях и стройках. Они не будут обузой для общества, как те «неумехи», которые окончили массовую (как мы говорим) школу.

Почему же уже сейчас, не дожидаясь официального срока введения в действие ФГОС (с 1 сентября 2016 г.), началось совместное обучение детей с ОВЗ с их нормально развивающимися сверстниками? (Это наглядно видно на примерах Забайкальского края, Калининградской области и других субъектов России.) Почему мы всегда торопимся?

#### ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: [http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4068/Prikaz\\_%E2%84%96\\_1598\\_ot\\_19.12.2014.pdf](http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4068/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf)
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#ixzz3nhDXKaig>

ИРИНА ЛАРИКОВА

# Особые дети и взрослые, оставшиеся без поддержки семьи: настоящее и будущее

77

**Аннотация.** Статья<sup>1</sup> посвящена нормализации жизни особых детей в ДДИ (детский дом-интернат для умственно отсталых детей), защите интересов тех, кто живет в ПНИ (психоневрологический интернат), сопровождению выпускников интернатов, организации службы для защиты прав пациентов психиатрических стационаров, а также необходимым для этого законодательным изменениям.

**Ключевые слова:** особые дети и взрослые, недееспособность, интернаты, опека, государственное учреждение, Конвенция ООН, волонтеры.

## ЗОНЫ БЕДСТВИЯ

Центр лечебной педагогики почти четверть века помогает особым детям: развиваться, общаться, учиться, социализироваться – опровергать самые мрачные прогнозы и готовиться к взрослой жизни. Рука об руку с родителями мы проходим этот путь, помогая им поверить в возможности ребенка. Мир такой семьи, представления о возможностях помощи ребенку расширяются, уходит ощущение одиночества, возникает надежда на нормализацию жизни.

Современное российское законодательство уже в достаточной степени интегрировало общегуманитарные идеи человечества в отношении людей с ограниченными возможностями:

три года назад Россия ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов<sup>2</sup>. В социальном законодательстве постепенно прорастают принципы неповторимости и ценности каждого человека. При этом гигантская машина практики российской социальной сферы по-прежнему крайне инерционна и неповоротлива и далеко отстает от правовых реалий. Столь сильная «разность потенциалов» между законом и практикой приводит к тому, что право неизбежно подтягивает практику за собой. Последние годы бурно развиваются социально ориентированные некоммерческие организации, нащупывающие пути и создающие модели будущего устройства социальной сферы.

<sup>1</sup> Публикуемая ниже статья впервые была опубликована под названием «Особые дети и взрослые, оставшиеся без поддержки семьи: основные проблемы и взгляд в будущее» в сборнике: *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи*. Вып. 8: Науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2014. За время, прошедшее с момента публикации, произошли важные события: законопроект, о котором шла речь в статье, был доработан с участием министерств и ведомств и внесен в Государственную думу РФ группой членов Совета Федерации во главе с заместителем председателя Совета Федерации Г.Н. Кареловой; рассмотрение его намечено на вторую половину осенней сессии.

<sup>2</sup> Принята 13 декабря 2006 г. Резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН, ратифицирована Россией 25 апреля 2012 г.

При всем при этом остаются еще в социальной сфере ужасные зоны бедствия – вопиющие и от нормализации крайне далекие.

Первая из этих зон – отсутствие помощи семье, воспитывающей особого ребенка, что нередко приводит ребенка в интернат. Ведь служб помощи, подобных Центру, в России по-прежнему катастрофически не хватает. Для конкретных детей, ждущих помощи в различных уголках страны, зачастую ее нет вовсе. Это сразу лишает семью одного из кормильцев: мама вынуждена бросить работу и сидеть дома с ребенком. Одного лишь заработка папы недостаточно, особенно если есть другие члены семьи, находящиеся на попечении (дети, старенькие бабушки-дедушки)... Социальные пособия в стране пока еще крайне низки – обычно не дотягивают до реального прожиточного минимума. Семья, где родился ребенок с нарушениями развития, постепенно оказывается перед выбором: бедствовать – или

отдать ребенка с нарушениями развития в интернат, где, как уверяют врачи и социальные работники, «с ним будут работать специалисты»... В результате около 30 тыс. таких детей живут в детских домах-интернатах для умственно отсталых детей (ДДИ), вдали, а зачастую – без родителей. И ни состояние такого ребенка, ни жизнь отдавшей его семьи в этом случае совсем не нормализуются (подробнее об этом – дальше). Эти дети для жизни в семье сегодня потеряны – особых детей усыновляют или берут под опеку крайне редко: в отсутствие необходимых служб помощи это является, без сомнения, героическим поступком.

Есть еще одна ситуация в этой сфере, где о нормализации пока можно только мечтать. Даже если удалось найти необходимую ребенку помощь – он растет, незаметно наступает совершеннолетие – ребенок становится взрослым... Для обычного ребенка и его семьи взросление – нормальный и естественный процесс, жизнь открывает широкий спектр перспектив и свобод. Для семьи, воспитывающей особого подростка, прежде всего подростка с ментальными проблемами (интеллектуальными и/или психическими нарушениями, психологическими и коммуникативными особенностями), будущее в России характеризуется пока что веером «невозможностей» (ниже мы поговорим и об этом); здесь – вторая зона бедствия. Мир сужается, оптимизм пропадает, возвращается давно забытая безысходность...

В такой ситуации в Совете Федерации РФ созрела законодательная инициатива (далее – Законопроект), выстраданная родителями особых детей, специалистами и волонтерами, объединившими правовые ресурсы для поиска законодательных возможностей помощи особым детям и взрослым, оказавшимся под опекой или в зоне риска утраты семьи.

О том, что уже сделано, но главное – что еще предстоит сделать на этом пути, – мы хотели кратко рассказать в этой статье.

### НОРМАЛИЗАЦИЯ ЖИЗНИ В ДДИ

Нет смысла обсуждать, что «бесемейное» развитие ребенка всегда искажено, задержано и зачастую роковым образом отражается на всей его жизни. Для ребенка с нарушениями развития

Интернаты были созданы давно. Если вспомнить новейшую советскую историю – интернаты первых лет советской власти были устроены совершенно по-другому. Коммуны, где перевоспитывали беспризорников и малолетних преступников (и спасали их тем самым от тюрьмы и судьбы уголовников), были устроены почти по семейному типу. Не было «многосотенных» казенных домов, образованнейшие и достойные люди шли туда работать с ребятами по зову сердца. Целью было добиться нормализации жизни каждого ребенка и вывести его на естественный для человека жизненный путь, чтобы он смог интегрироваться в обычном социуме.

ДДИ возникли позже. Они были с самого начала созданы для сегрегации детей, изъятия «неправильных» детей из жизни – навсегда, возвращения не предполагалось. Они были задуманы и остаются предельно закрытой для общества системой, где процветает тотальное нарушение прав и искажение развития детей. Сейчас, в XXI в., когда всем уже стало понятно, что полноценно помочь ребенку с нарушениями развития можно только при воспитании в семье, – такое положение дел является просто чудовищным.

специальные усилия семьи нужны в еще большей степени. Именно поэтому для особого ребенка, лишившегося семьи, интернирование имеет просто фатальные последствия; допускать этого нельзя никак... Но наряду с усилиями по созданию такой службы помощи семье, которая позволила бы ребенку не попасть в интернат, необходимо облегчить жизнь и тем, кто в интернат все же попал и сегодня там находится. И неуклонно вести эту жизнь к нормализации.

Чтобы обеспечить разные стороны жизни ребенка-инвалида, включая полноценную реабилитацию, в случае, когда он вырван из семейного окружения и находится в ДДИ, – требуется напряженная работа в разных направлениях.

Сегодня хоть как-то заполнить вакуум семейной заботы в интернатах пытаются волонтеры. В волонтерском движении в интернатах сейчас происходит прорыв – в том числе за счет усилий Церкви. Отдел по церковной благотворительности и социальному служению РПЦ возрождает почти на столетие забытую практику приходских добрых дел. Захватывая в «водоворот милосердия» все больше и больше молодежи, эта работа способствует не только духовному возрождению Церкви, но и нравственному возрождению всего общества. Волонтеры пытаются пробиться в интернаты, пытаются восполнить критический недостаток персонала ДДИ, ухаживают за детьми и занимаются с ними. Однако в большинство ДДИ волонтеров традиционно не пускают; многие ДДИ расположены в труднодоступных «лесных» местах, куда волонтеры просто не имеют возможности регулярно добираться. Если волонтеров и терпят в некоторых интернатах, то, как только они начинают настойчиво требовать чего-то естественного, но непривычного персоналу (вывести погулять на коляске «лежачего» ребенка); кормить детей, которым это уже давно пора и не противопоказано, твердой, а не протертой пищей и т.п.), – их начинают из интерната «вытеснять». И – будучи законным представителем ребенка – интернат имеет на это формальное право... Таким образом, волонтеры никак не могут непосредственно вмешаться в происходящее внутри интерната – без риска потерять доступ к помощи

его питомцам. Они, так же как и дети, становятся заложниками ситуации: молчат, чтобы их не выгнали, и в итоге – сами того не желая – соучаствуют в происходящем там безумии...

Поэтому, чтобы иметь возможность помочь ребенку в интернате, одних только волонтерских усилий и статуса, без весомых полномочий и ответственности, недостаточно. Требуются люди, которые не только возьмут на себя часть ответственности за ребенка, но и получат необходимые для этого полномочия, которых нет и не может быть у обычных волонтеров.

Законопроект, о котором шла речь выше, предлагает для решения этой задачи:

- **ввести возможность «частичной» опеки.** Функции и ответственность «частичного» опекуна распространяются лишь на некоторые определенные сферы жизни подопечного – образование, реабилитацию и т.п. Зато запретить такому опекуну помогать ребенку, выгнать его – нельзя: опека – серьезная вещь, в сфере ответственности «частичного» опекуна он является законным представителем ребенка;
- **ввести приоритет назначения опекуна – физического лица,** если ребенок находится в интернате. Сегодня, если ребенок остался без попечения родителей и попал в ДДИ, опекун ему не назначается; опекунские функции исполняет интернат, и никто другой не имеет права вмешиваться в жизнь ребенка. Предлагается же обязательное назначение частичного со-опекуна, если таковой нашелся, для ребенка, который постоянно живет в интернате;
- **развитие и уточнение понятия «распределенной» опеки** (когда у подопечного может быть несколько опекунов).

Введение таких механизмов позволит наделить ответственностью и полномочиями человека, помогающего реализовать такие естественные права ребенка-инвалида, как реабилитация, образование, полноценная медицинская помощь и т.д. В этом случае ребенок, оказавшийся в ДДИ, не будет оторван (как это происходит сейчас) от родных и любящих взрослых. Если не осталось никого из близких, – волонтеры, которые хотят серьезно участвовать в жизни



об авторе



*И.В. Ларикова, член Правления, координатор Правовой группы Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики», кандидат технических наук*

ребенка-инвалида, получают, под контролем органов опеки, реальную возможность улучшить его жизнь: показать специалистам, организовать реабилитацию, занятия, социализацию и пр. Это смягчит напряженность ситуации с качеством жизни и образования таких детей в ДДИ, в том числе для самых обделенных в «отделениях милосердия», и подготовит почву для того, чтобы тех, кого возможно, вывести из интернатов в семейное окружение.

Эти механизмы очень важны также для предотвращения попадания ребенка в ДДИ. К сожалению, часто бывает, что у родственников, крестных, других близких людей ребенка с нарушениями развития нет возможности полностью взять на себя ответственность за его воспитание. Если при этом у них появится возможность распределить заботу и ответственность, – шансы ребенка остаться в «большой», кровной, семье станут гораздо выше. Замечательно, если орган опеки будет «подталкивать» их к этому. В этом случае новации позволят не разрывать прежние связи, и ребенок останется с одним из взрослых, а другие будут оказывать существенную помощь. Например, при утрате родительского попечения нередко опеку над ребенком готовы были бы взять бабушки или другие старшие родственники, однако им сложно полностью выполнять обязанности опекуна в силу возраста. Предлагаемые механизмы обеспечат пожилому родственнику возможность получить полномочного и ответственного помощника; ребенок не попадет в интернат, а останется в родной семье.

Добавим: по оценкам экспертов, от 7 до 10% устройств в семью заканчивается возвратом ребенка в интернат

По оценкам экспертов, от 7 до 10% устройств в семью заканчивается возвратом ребенка в интернат. Возможность временно побыть «частичным» опекуном могла бы сократить число возвратов усыновленных и взятых под опеку детей, не только особых, но и обычных: период выполнения функций частичного опекуна позволил бы проверить прочность взаимного притяжения и психологическую совместимость ребенка и кандидата в усыновители.

(Шмелев, Шмелева, 2013). Возможность временно побыть «частичным» опекуном могла бы сократить число возвратов усыновленных и взятых под опеку детей, не только особых, но и обычных: период выполнения функций частичного опекуна позволил бы проверить прочность взаимного притяжения и психологическую совместимость ребенка и кандидата в усыновители.

### **ЖИЗНЬ В ПНИ: КАК ИЗБЕЖАТЬ ИЛИ ОБЛЕГЧИТЬ**

Много десятилетий в стране господствовала парадигма сегрегации людей с ментальными нарушениями; ни о какой системе, которая могла бы стать альтернативой интернатам, речи не шло. Поэтому сегодня отсутствует нормальная система сопровождения взрослого человека, если он нуждается в опеке и попечительстве, но остался без поддержки семьи. Отсутствие такой системы обнаруживается в двух случаях.

Случай первый: ребенок рос в ДДИ, ему исполнилось 18 лет (перешел в статус «взрослого»). Фактически «на автомате» выпускнику ДДИ оформляется недееспособность, зачастую заранее – с 14 лет. Никаких попыток подыскать выпускнику ДДИ опекуна не предпринимается, да это при нынешнем правовом регулировании опеки и нереально; молодой человек напрямую переводится во взрослый психоневрологический интернат (ПНИ) для пожизненного пребывания.

Случай второй – родители особого взрослого, в силу возраста или болезни, уже не могут выполнять опекунские функции. Если не нашлся опекун, готовый взять на себя полную заботу о таком человеке, которому требуется для нормальной жизни социальная и иная поддержка, его помещают в интернат. Никакого другого варианта закон не предлагает. С этого момента интернат исполняет функции опекуна – становится законным представителем человека и решает за него все вопросы его жизни. Поэтому для особых взрослых, живущих в семье, перспективой является почти неизбежное попадание в определенный момент в ПНИ и пребывание там до конца жизни, независимо от того, нравится это самому человеку или нет. Пожилые родители особого человека в этом случае

полностью лишаются права хоть как-то влиять на его жизнь: их опека прерывается, и они становятся для него «никем». Интернат как опекун является заказчиком социальных услуг для подопечного, он же их исполняет, и он же, будучи опекуном, контролирует их качество. Круг замкнут – интернат контролирует сам себя со всеми вытекающими последствиями.

Механизмы, предлагаемые законопроектом, нацелены и на нормализацию жизни особых взрослых. Развитие в законопроекте возможности **распределения опекунских функций между несколькими лицами** поможет прежде всего в случае воспитания молодого человека с серьезной инвалидностью **в семье**. Принципиальной является вводимая законопроектом возможность для родителей заранее позаботиться о судьбе взрослых детей – с учетом родственных и дружеских связей семьи.

Вместе с тем это существенно облегчит ситуацию и при нахождении подопечного под надзором в интернате. **Часть опекунских функций** (с четко оговоренными полномочиями и ответственностью) смогут взять на себя добровольные помощники (родственники, волонтеры, друзья, крестные и пр.), которые с подопечным не проживают. Это поможет активизировать поддержку человеку внутри интерната и организацию его выхода за пределы интерната для социализации, продолжения образования (в том числе дополнительного) и пр., почувствовать опору близких людей, подготовить его к жизни вне интерната, в условиях семьи.

Так же, как и в случае с ДДИ, повысить эффективность этих механизмов поможет установление **приоритета назначения внешнего опекуна** при проживании человека под надзором в организации. Внешний опекун – это опекун, не представляющий то учреждение, в котором человек находится под надзором; в реальности это близкие человеку люди (родственники, крестные, друзья, волонтеры). Это прежде всего «откроет» интернаты для общества, уменьшит творимый там произвол и повысит возможности защиты прав и свобод человека, проживающего внутри. Необходимость взаимодействия «на равных» между близкими подопечного как заказчиками

услуг и интернатом как исполнителем создаст почву для нормализации жизни в интернатах.

### **ПОДДЕРЖКА ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТОВ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАДЕЖНОГО ОПЕКУНА**

Четко организованное распределение опекунских функций позволит поддерживать и самостоятельную жизнь **выпускников интернатных учреждений**. В отсутствие «полного» опекуна – физического лица – два-три «частичных» опекуна смогут поддержать взрослую жизнь подопечного вне интерната, в обычных домашних условиях, распределив сферы ответственности: кто-то поможет наладить быт, кто-то поможет с трудоустройством и его сопровождением, с дальнейшим образованием, кто-то будет курировать досуг, поездки и пр. Таким образом организуется необходимое подопечному сопровождение, достаточное для нормального проживания, на период постинтернатной адаптации. Кому-то такое сопровождение понадобится на более длительный период, иногда пожизненно, с целью успешной социализации и трудоустройства, защиты от злоупотреблений со стороны недобросовестных лиц; для многих выпускников интернатов такое сопровождение поможет обрести и сохранить собственную семью.

Чтобы была возможность подобрать реального внешнего опекуна **максимальному числу** проживающих в ПНИ, предлагается **включить в круг возможных опекунов (попечителей) юридические лица – некоммерческие организации (НКО), в которых подопечный не проживает** (не помещается под надзор). Это НКО, которые могут предоставлять социальные, медицинские, образовательные, реабилитационные услуги и одним из уставных видов деятельности которых является исполнение функций опекунов или попечителей, а также организации, которые созданы специально для исполнения опекунских функций. Введение учета таких организаций позволит развиваться родительским инициативам по обеспечению поддержки жизни их детей в будущем, а также обеспечит подбор внешнего опекуна гражданам, проживающим под надзором в интернате.

### О ПРАВАХ ЛЮДЕЙ С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Как было сказано выше, взрослый человек с психическими расстройствами<sup>3</sup> попадает в интернат в силу жизненных обстоятельств: потери опекуна или «выпуска» из ДДИ по возрасту. При этом в подавляющем большинстве случаев социальная поддержка и, при необходимости, медицинская помощь могли бы быть ему оказаны в обычных условиях – не в больнице и не в интернате.

Однако сегодня, при неразвитости форм социальной поддержки, нуждающегося в ней человека помещают в ПНИ независимо от того, хочет он этого или не хочет. И вся жизнь его там целиком определяется волей персонала, главным образом – врачей. И выйти он оттуда может только, если разрешит врачебная комиссия...

Закон позволяет врачам ограничивать права пациентов психиатрических больниц и жителей ПНИ лишь в исключительных случаях. Однако на практике сплошь и рядом в этих учреждениях господствует полный произвол врачей, и человек попадает в абсолютную от них зависимость. При этом по решению врача человек может оказаться ограниченным в любых правах: пользоваться телефоном и другими средствами связи, видеться с родными и друзьями, отправлять письма, выходить на прогулку и т.д. На деле ограничение выливается зачастую в лишение прав. Заметим: «лишенцами» оказываются люди, не совершившие никакого преступления, но, напротив, крайне нуждающиеся в поддержке.

Для преодоления этого произвола законопроект предлагает ввести **регулирование права врачей ограничивать права граждан в психиатрических стационарах и ПНИ**. Не оспаривая необходимости в некоторых случаях, исходя из интересов человека, ограничить указанные права, следует ввести дополнительные требования к основаниям и порядку такого ограничения. Подчеркнем: это в равной степени относится и к психиатрическим больницам, по режиму отличающимся от ПНИ лишь меньшим сроком пребывания в них человека...

Предлагается также, чтобы любое решение врачебной комиссии, связанное с поступлением в ПНИ, переводом в другое место или выпиской, оказывалось бы в поле пристального внимания специальной Службы (см. ниже) и подвергалось тщательному исследованию, нацеленному на проверку добровольности принятия такого решения. Законопроект ставит под сомнение роль врачебной комиссии при выписке человека из ПНИ: если для больницы как медицинского учреждения это естественно, то в ПНИ – стационарном учреждении социального обслуживания – такая роль врачебной комиссии совершенно не оправдана. При желании человека выйти из ПНИ достаточно уведомления и ответных гарантий органов социального обслуживания принять человека на нестационарные формы сопровождения – при решении, в случае необходимости, вопроса организации опеки с учетом предлагаемых Законопроектом возможностей. Это побудит органы социального обслуживания в согласии с вновь принятым законом о социальном обслуживании в большинстве случаев организовывать помощь в иных, не стационарных условиях. Социальное и иное сопровождение должно быть ориентировано на помощь человеку, живущему дома или в иной обстановке, приближенной к семейной, с необходимой поддержкой в быту, трудоустройстве, организации досуга и пр.

### ОСНОВНОЙ ФРОНТ – ПРЕОДОЛЕНИЕ «ЗАКРЫТОСТИ»

Мы убеждены, что интернаты постепенно трансформируются. Однако здесь мы говорим об интернатах в их нынешнем виде – нацеленных на сегрегацию, с конфликтом интересов, заинтересованностью в сохранении и увеличении койко-мест и пр. Все это делает интернаты (ДДИ и ПНИ) крайне закрытой системой. Закрытость в российских интернатах выше, чем в местах заключения. Общеизвестно, что закрытость крайне опасна для любого социального института. В закрытых сообществах происходят самые страшные нарушения и надругательства; им в принципе свойственны дедовщина, насилие и т.п. (обычные

<sup>3</sup> Официальная медицина причисляет к «психическим расстройствам» большинство «несоматических» особенностей и проблем развития – от ведущих к снижению интеллекта до аутистических проявлений.

явления в интернатах, при поддержке персонала «передающиеся по наследству», от старших к младшим).

Очень важно при этом, что в закрытых зонах абсолютно неэффективны традиционные формы контроля, в том числе и общественный. Персонал в таких местах вполне «профессионально» работает с комиссиями: бумаги, улыбки, одевание на время проверки... Контролерам невозможно даже представить себе, как все происходит в их отсутствие. А проживающие – и дети, и взрослые – боятся жаловаться мимолетным проверяющим, поскольку хорошо знают, какой ужас их ожидает потом.

Механизмы, предлагаемые законопроектом, как раз и направлены на максимальное преодоление этой закрытости. Однако превращение законопроекта в закон – не быстрый и трудно прогнозируемый процесс; неизвестно, что еще получится «на выходе», не говоря уж о последующей серьезной работе по воплощению закона в жизнь... А «вскрывать» интернаты нужно «уже вчера» – в них страдают многие десятки тысяч детей и взрослых; над сотнями тысяч семей висит в перспективе дамоклов меч интерната. Какие же реальные шаги могли бы уже работать на «открытие» интернатов?

Все понимают, что необходимо контролировать соблюдение основополагающих прав детей и взрослых, живущих в интернатах, качество их жизни и оказываемых услуг. Как мы уже упоминали, парадоксальность ситуации состоит в том, что основным контролером выступает тот, от кого исходят основные нарушения в этой сфере: интернат является одновременно заказчиком (как опекун – законный представитель) и исполнителем услуг и тем самым контролирует сам себя. Закрытость интернатов – прямое следствие этой странной ситуации.

Существует ряд мер, которые довольно быстро поставили бы эту ситуацию «с головы на ноги». Если даже просто разнести заказ и исполнение услуг – нормальный внешний контроль значительно облегчится. С этим вполне могли бы справиться региональные власти, не дожидаясь общего изменения законодательства.

Для этого **социальное обслуживание** в интернатах уже сейчас надо ограни-

чить лишь предоставлением крова, питания и жизнеобеспечения с необходимым сопровождением, способствующим формированию надежных привязанностей. Их предназначение – обеспечивать нормальный микросоциум семейного типа, а также возможность расширения социума за пределы интерната. Такой ограниченный, с очевидными результатами, набор социальных услуг и качество их предоставления и должны контролироваться. А все остальные услуги, которые можно отделить от интернатов, необходимо для организации нормального контроля вывести наружу. Они должны оказываться внешним, независимым от интерната образом. Как это могло бы выглядеть на практике?

1. **Медицинское обслуживание** должна осуществлять медицинская организация извне – тогда точно будет понятно, кто отвечает за здоровье проживающих и с кого – при необходимости – можно спросить. А сотрудники интерната обязаны лишь выполнять медицинские

рекомендации и обращаться к врачам извне, если их что-то тревожит в состоянии проживающего, – как это происходит в обычной семье. Человек (что естественно!) не должен постоянно жить в «больничных» условиях. Из этого следует, что находиться интернаты могут только там, где неподалеку есть необходимая внешняя медицинская инфраструктура.

**2. Инструментальный контроль за применением лекарств.** Поскольку применение лекарственных средств в карательных целях слишком широко распространено в интернатах, одного лишь выведения медицинского обслуживания наружу на первых порах будет недостаточно. Несанкционированное (зачастую без записей в карте) и не мотивированное состоянием человека медицинское вмешательство, при нынешних контролируемых процедурах, несмотря на очевидную экспертам клиническую картину, доказать невозможно. Поэтому контролирующая инстанция должна иметь полномочия оперативно сделать в таких случаях необходимые анализы, которые покажут, какие средства давали недавно, а также – какие дают регулярно.

**3.** Хотя «необучаемость» уже давно вне закона и опекуны, как и родители, обязаны организовать обучение ребенка, в интернатах процветает практика бумажной имитации образовательного процесса. Поэтому **образование** должно осуществляться вне интерната – в близлежащих образовательных организациях. Реальные показания для «надомного» обучения крайне редки и связаны лишь с повышенной опасностью для ребенка какой-либо инфекции, но никак не с возможностью самостоятельного передвижения. Это важно еще и потому, что в детском и юношеском возрасте образование является основным способом социализации ребенка. Из этого, в частности, следует, что все интернаты должны быть перенесены в такие места, где существует необходимая для их контингента образовательная инфраструктура.

**4. Работать** проживающие должны за пределами интерната, при необходимости – на специально созданных рабочих местах. В противном случае они не смогут освоить макросоциум, поскольку для взрослых основным способом социализации и личной самореализации является

труд на благо общества со всеми сопутствующими правами и ответственностью. За организацию трудоустройства проживающих должно отвечать специализированное подразделение в местном органе труда и занятости.

**5. Устройство в семью** детей, живущих в интернате, должен организовывать орган опеки сам либо в лице специально для этого созданных центров семейного устройства: эта функция не должна лежать на интернатах, пока они заинтересованы в обратном процессе – сохранении и заполнении койко-мест.

**6. Ответственность за организацию сопровождения самостоятельного проживания** выпускников интерната должна лежать на службе, независимой от интерната. При этом сам интернат необходимо максимально вовлекать в такое сопровождение.

**7. Юридическое обслуживание** (защита прав) проживающих должно осуществляться внешними юристами, непременно находящимися за штатом интерната, что исключает влияние администрации. Проживающим должен быть обеспечен регулярный доступ к юристу, один на один, без администрации.

Декларируемая и демонстрируемая руководством интернатов «доступность информации» о том, куда сообщать при нарушении прав, никак не ограждает ребенка или взрослого от повсеместных дедовщины и издевательств в интернатах и не дает возможности большинству жителей интернатов этой информацией воспользоваться. В ДДИ эта «доступность» не работает, если: ребенок маленький; ребенок не умеет читать; не может самостоятельно передвигаться; слабовидящий или слабослышащий; имеет интеллектуальные проблемы или проблемы общения; в ПНИ – для взрослых с аналогичными нарушениями; когда человек лишен возможности в любой момент воспользоваться телефоном или иным средством связи (обычная ситуация для интернатов) и т.д. Множество организаций, куда теоретически может «обращаться» человек, целесообразно заменить круглосуточной многоканальной «горячей линией» (при условии, что человек сможет ею воспользоваться в отдельном помещении без свидетелей).

**8. Прокурорский надзор** должен включать создание специального подразделе-

ния или хотя бы специализацию отдела прокуратуры, осуществляющего надзор за соблюдением прав проживающих в интернате. Среди прочих мер реагирования прокуратура должна иметь возможность в любой момент, при подозрении на нарушение прав, осуществить тотальную установку видеокамер во взрослом интернате (в детских интернатах камеры должны работать постоянно) на необходимый срок, с исключением «слепых» зон. Информация с камер должна выводиться на соответствующие устройства специальных подразделений прокуратуры и органов опеки. Прокуратура, в рамках функций специализированного подразделения, должна работать в тесной связи со службой защиты прав граждан с психическими расстройствами (см. ниже).

При осуществлении такого комплекса мер государственный контроль в основном сможет осуществляться в традиционных формах: качество образования и медицинского обслуживания во «внешних» школах, детсадах, поликлиниках будут контролировать в рамках своих полномочий службы лицензирования и аккредитации; качество работы и трудоустройства – служба занятости; юристы будут отвечать перед профессиональным сообществом. Все эти формы контроля отработаны в разных ведомствах, не привязаны к интернатам и осуществляются в открытом режиме. Это существенно облегчит контроль за качеством основных сторон жизни подопечных, в том числе и общественный. А у самих жителей интернатов появится опыт преодоления изоляции, и тогда происходящее в закрытой зоне станет все труднее и труднее скрывать. Доподлинно будет известно, кто и где учится, работает, возникнет реальная связь с представителями «воли» – и все основные стороны жизни человека в интернате станут намного более прозрачными для всех видов контроля.

И еще пару слов про оперативные меры. Говоря о сверхустойчивости подобных интернатам закрытых систем, невозможно не вспомнить о психиатрических больницах. Так же, как у интернатов, система финансирования упомянутых организаций – «подушевая»: **финансирование привязано к «койко-месту»**, чем больше их занято, тем больше средств поступает в организацию из

госбюджета. Соответственно, система «по определению» заинтересована в своем расширении, заполнении койко-мест клиентами. Для подрыва основы такой заинтересованности достаточно всего лишь изменить «отчетные показатели» – критерии финансирования... В основе системы относительно простых – не «законодательных» – мер, сокращающих зону контроля и изменяющих ситуацию **в психиатрических больницах**, должна лежать естественная концепция стационарной медицинской помощи человеку как экстренной меры в остром состоянии. Именно в таком виде больницы функционируют в цивилизованном мире. В таком случае **больницы**, как это происходит во всем мире, **должны отвечать за каждый лишний день**, немотивированно проведенный человеком в больнице, и потраченные на это средства.

#### СЛУЖБА-ЗАСТУПНИЦА

Статьей 38 Закона РФ «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» (от 2 июля 1992 г. № 3185-1) государству предписывается создание независимой от органов исполнительной власти в сфере охраны здоровья службы «защиты прав пациентов, находящихся в медицинских организациях, оказывающих психиатрическую помощь в стационарных условиях». Про обязанности службы сказано несколько скупых слов: «защищают права пациентов... принимают их жалобы и заявления, которые разрешают с руководителем указанной медицинской организации либо направляют в зависимости от их характера в органы представительной и исполнительной власти, прокуратуру или суд». Видимо, вследствие бессилия, бесправия и заведомой неэффективности этой службы, заложенных в законе, она до сих пор – по прошествии двух десятков лет! – так и не создана...

Что же это за служба и как она должна функционировать, чтобы изменить наконец жизнь особых людей (граждан с психическими расстройствами) в стационарных учреждениях в лучшую сторону?

#### Двуединая задача

Служба должна держать в поле зрения **двуединую целевую задачу**:

- значительно уменьшить число пациентов стационарных учреждений (про-

филактика сиротства, устройство в семью, создание инфраструктуры поддерживаемого проживания и пр.);

- тем, кто в этих учреждениях остается, создать нормальные человеческие условия жизни.

#### Подведомственность

Эта служба не должна зависеть от конкретных министерств. Поэтому представляется, что действовать служба (или, по крайней мере, ее «штаб») должна непосредственно при Правительстве. Именно Правительство быстрее всех сможет при необходимости «дотянуться» до министерств, поскольку проблема лежит в плоскости межведомственного взаимодействия (медицина, социальное обслуживание, образование, труд и занятость).

#### Базовые принципы и полномочия

Служба ни в коем случае **не должна ограничиваться только инвалидами либо подопечными**: многие пациенты интернатов инвалидности или недееспособности не имеют, а проблемы – в полный рост.

Говоря о сверхустойчивости подобных интернатам закрытых систем, невозможно не вспомнить о психиатрических больницах. Так же, как у интернатов, система финансирования упомянутых организаций – «подушевая»: финансирование привязано к «койко-месту», чем больше их занято, тем больше средств поступает в организацию из госбюджета. Соответственно, система «по определению» заинтересована в своем расширении, заполнении койко-мест клиентами. Для подрыва основы такой заинтересованности достаточно всего лишь изменить «отчетные показатели» – критерии финансирования... В основе системы относительно простых – не «законодательных» – мер, сокращающих зону контроля и изменяющих ситуацию в психиатрических больницах, должна лежать естественная концепция стационарной медицинской помощи человеку как экстренной меры в остром состоянии. Именно в таком виде больницы функционируют в цивилизованном мире. В таком случае больницы, как это происходит во всем мире, должны отвечать за каждый лишний день, немотивированно проведенный человеком в больнице, и потраченные на это средства.

Представители службы должны обязательно свидетельствовать правомерность следующих действий администрации стационаров:

- ограничение прав пациентов или проживающих (проверка обоснованности ограничений);

- помещение в ПНИ, перевод или выписка из него (проверка информированного добровольного согласия человека, признанного недееспособным);

- медицинское вмешательство, госпитализация в психиатрическую больницу (проверка подлинности информированного добровольного согласия человека).

Для этого представителям службы надо иметь право и возможность:

- проверки ситуации с конкретным человеком или в учреждении в целом в любое время без предварительного уведомления администрации;

- доступа к медицинской и прочей информации. Для выявления фактов нарушения прав уязвимых лиц критически важным является доступ к медицинской информации (об имеющихся диагнозах, методах лечения, назначаемых препаратах), к картам индивидуальной программы реабилитации инвалида, заключениям психолого-педагогических комиссий, к информации о персональных данных (включая личные дела, семейное положение, материалы уголовных и оперативных дел, имущественное положение и пр.), к информации с видеорекамер;

- встреч наедине с проживающими и опроса сотрудников. Эксперты службы должны обладать ничем не ограничиваемыми полномочиями в любое время дня и ночи без предупреждения проникнуть в интернат, чтобы проверить, что там происходит, и никто ни при каких условиях не имеет права их немедленно не впустить. Это – самая важная функция, обеспечение которой могло бы быстро изменить ситуацию в этой сфере;

- оперативной организации экспресс-анализов для контроля за применением лекарств, привлечения разных видов экспертизы;

- проверки обоснованности применяемых в стационарных учреждениях ограничений прав граждан;

- обязательной проверки добровольности помещения в ПНИ или больницу, перевода и выписки из ПНИ;

- инициировать особые сроки рассмотрения дел в судах при подозрении на недобровольное помещение или удержание человека в стационарном учреждении;

- оперативной связи и сотрудничества со специализированным отделом прокуратуры;

- по результатам проверок вносить заключения и рекомендации в органы власти по поводу действий администрации конкретных больниц и интернатов, в идеале – влиять на кадровые решения. Не секрет, что руководители закрытых учреждений, в первую очередь ПНИ, психиатрических больниц, ДДИ, в силу своего положения обладают практически неограниченными возможностями воздействия на своих подопечных и сотрудников. Тем самым соблюдение прав и защита интересов подопечных (проживающих, воспитанников) критически зависят от личности руководителя.

И наконец, **полномочия службы должны иметь возможность осуществлять профильные НКО**, в деятельность которых входят реализация и защита прав и свобод граждан с психическими расстройствами. Именно эти организации реально знакомы с положением дел в интернатах, зачастую в силу того, что непосредственно работают внутри интерната и пытаются помочь столь нуждающимся в этом детям и взрослым.

### НАДЕЖДА И ВЕРА

Взрыв в сфере положения детей и взрослых с врожденными или приобретенными нарушениями развития в российских интернатах зрел несколько десятилетий. С принятием в начале 2012 г. «закона Димы Яковлева» тема «рванула», да так, что накал не снижается до сих пор, несмотря на разнообразные события внутри и за пределами страны, отвлекающие российские власти от этой темы. Власть поняла две вещи: что «задвинуть» тему теперь уже не удастся и что без использования экспертных возможностей НКО, деятельность которых связана с этой сферой,

проблемы не решить. Специально для ее решения был создан Совет при правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере под руководством вице-преьера Правительства РФ О.Ю. Голодец. Совет объединил руководителей профильных министерств и ведомств и экспертов НКО – для выработки совместных решений и реализации их в нормативно-правовых актах и практических действиях. Первые шаги в этом направлении уже принесли свои плоды, в частности, в Москве: после проверок московских ДДИ при участии и под руководством руководителя Центра лечебной педагогики Анны Битовой в детские интернаты начали пускать волонтеров; детям из ДДИ начали оказывать реабилитационную, коррекционно-педагогическую помощь в психолого-медико-социальном центре вне ДДИ; появились первые региональные правовые акты, нацеленные на поэтапный план реорганизации ДДИ, на обеспечение образованием всех детей в ДДИ, и регламент общего взаимодействия органов социальной защиты с некоммерческими организациями и интернатами.

Мы надеемся, что удастся запустить кардинальные изменения в этой сфере и в масштабе страны – в частности, с помощью описанных в статье законодательных новаций. Мы верим, что «критическая масса» для таких изменений уже набрана и ее потенциал будет реализован.

### ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability)
2. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: Науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2014. (См. также: URL: [http://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/os\\_reb8.pdf](http://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/os_reb8.pdf))
3. Шмелев А., Шмелева С. Брошены, обогнаны и забыты // Сноб. 20.12.2013. URL: <http://snob.ru/selected/entry/69648>



Через год дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) будут обучаться по разработанным для них федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования (ФГОС). По данным Министерства образования и науки РФ, в стране – свыше 480 тыс. детей с ОВЗ, из них больше половины учатся в обычных школах. Что именно требует ФГОС и как он будет реализовываться на практике, комментирует **Светлана Алёхина, кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию Московского городского психолого-педагогического университета.**

## ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: трудности перехода

**Ключевые слова:** закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья<sup>1</sup>, Профессиональный стандарт педагога.

# К

онцепция и методология специального стандарта была разработана несколько лет назад Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования. В 2012 г. с выходом нового закона «Об образовании в

Российской Федерации» встал вопрос о разработке специальных требований к стандартам общего образования. В течение двух лет Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) занимался разработкой нового стандарта образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наш университет выполнял работу в сфере

инклюзивного образования и разрабатывал специальные требования по обучению детей с ОВЗ в основном общем образовании. Сегодня приняты два новых стандарта в сфере образования детей с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями, а также примерные адаптированные основные образовательные программы. В 25 регионах страны прошла апробация этих стандартов, проведено повышение квалификации педагогических кадров. На сегодняшний день около 60% детей с особыми образовательными потребностями обучаются в массовой школе, поэтому не только коррекционные, но и обычные школы с сентября 2016 г. будут работать в соответствии с ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ: нарушениями слуха,

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: [http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4068/Prikaz\\_%E2%84%96\\_1598\\_ot\\_19.12.2014.pdf](http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4068/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf)

зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра; и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

За последние три года проделана большая работа. Сейчас уже понятно, какие организационные, финансовые и кадровые изменения нужны в образовательных организациях, чтобы эти дети смогли учиться наравне со своими нормально развивающимися сверстниками. Осмыслены основные изменения, которые необходимы для того, чтобы педагогическое сообщество и образовательные организации были готовы к реализации стандарта.

Во-первых, предполагается, что учитель владеет соответствующими профессиональными компетенциями. Новый Профессиональный стандарт педагога определяет современные требования к учителю, в том числе в вопросах индивидуализации, вариативности, технологичности процесса обучения. Задача профессионального взаимодействия учителя и специалистов сопровождения становится наиболее актуальной. Ученик с особыми потребностями должен получать комплексную поддержку. Поэтому стандарт невозможно реализовать без специалистов сопровождения – психологов, логопедов, дефектологов, тьюторов. Весь коллектив школы должен быть вовлечен в обсуждение стандарта и необходимые изменения самой образовательной организации. Надеюсь, учитывая многолетнюю работу стажировочных площадок и реализацию федеральных и региональных программ повышения квалификаций, вряд ли найдется образовательная организация, которая осталась бы в стороне от обсуждений содержания ФГОС и его целей.

Во-вторых, в инклюзивном пространстве должны быть не только пандусы и широкие двери, но всё необходимое дидактическое и техническое обеспечение, созданы все необходимые специальные образовательные условия. Несмотря на то что в течение пяти лет действует государственная программа «Доступная среда», положение по созданию специальных условий в образовательных организациях ряда субъектов Российской Федерации не может

не вызывать серьезного беспокойства. Около 30% населения страны проживает в сельской местности, где наблюдаются информационный голод и кадровый дефицит, продолжают быть устойчивыми стереотипы устранения особого, сложного ребенка из массовых детских садов и школ. Федеральные требования, интенсивные изменения, высокие нормы, которые сегодня задаются образовательной политикой, порой очень сложно реализовать на местах, не только по ряду социально-экономических оснований, но и исходя из позиции руководителей, принимающих решения. Но хочется верить, что на то и дается время и выделяются средства, чтобы необходимые изменения происходили. Внедрение стандарта потребует пересмотреть нормативы финансирования образования детей с ОВЗ в условиях образовательной организации. Есть успешный опыт регионов, которые приняли решение о дополнительных финансовых коэффициентах на услуги, связанные с созданием специальных условий и психолого-педагогического сопровождения. Это очень важные решения.

Процесс внедрения стандарта будет поэтапным и долгосрочным. С 1 сентября 2016 г. стандарт будет действовать для первых классов, на следующий год – для вторых и т.д. О результатах внедрения стандарта можно будет говорить не раньше чем через 10–11 лет. В 2012–2013 гг. Минобрнауки России на конкурсной основе отобрало 104 образовательные организации, которые начали апробацию стандарта, и уже сегодня можно анализировать двухлетний опыт их работы. Благодаря поэтапному внедрению региональные министерства получают время, чтобы решить финансовые вопросы, подготовить кадры, приспособить архитектурное пространство и образовательную среду общеобразовательных организаций для детей с особыми потребностями. Несомненно, многие изменения необходимо провести и в специальных (коррекционных) общеобразовательных организациях.

Стандарт задает высокую планку к содержанию образования, меняет отношение к результату образования ребенка с ОВЗ, исключает необучаемость, открывает двери к инклюзии. Впереди много работы.

# ГИА специальных школ: методические рекомендации

90

**Аннотация.** Рассмотрены лингвистические особенности формирования словесной речи обучающихся с нарушениями слуха, учет которых необходим для построения процедуры государственной итоговой аттестации этой категории школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Изложены методические рекомендации по подготовке глухих и слабослышащих школьников к написанию изложения.

**Ключевые слова:** обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), государственная итоговая аттестация (ГИА), обучающиеся с нарушениями слуха.

Специалисты региональных и муниципальных органов управления образованием, а также руководители специальных образовательных организаций для обучающихся с сенсорными нарушениями и нарушениями опорно-двигательного аппарата обращают внимание, что процедура государственной итоговой аттестации (ГИА) недостаточно корректна и не учитывает специфичные трудности таких выпускников. Например, известно, что инвалиды по слуху и зрению с 30-х гг. прошлого века – более 75 лет – осваивают все ступени непрерывного образования: от основного общего образования до высшего профессионального. Этот опыт говорит о доступности «образования через всю жизнь», с одной стороны, и о необходимости совершенствования процедуры государственной итоговой аттестации – с другой.

Успешный потенциал выпускных испытаний заложен в государственной программе «Доступная среда 2011–2015», и процедура ГИА должна иметь гибкие механизмы учета своеобразия психофизического развития и реабилитации каждой категории выпускников. Это своеобразие проявляется в том, что

глухие школьники, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не делают ошибки на безударные гласные, словарные слова, поскольку пишут только так, как «прописано», а не так, как «слышится». Вместе с тем они испытывают трудности с согласованием слов в предложении, у них часто встречаются аграмматизмы – то, что слышащий человек контролирует слухом.

Речевые недочеты, как правило, сопровождают человека с инвалидностью в течение всей его жизни, но не мешают ему создать собственную траекторию непрерывного образования, а затем успешно нивелируются в среднем и высшем профессиональном звене.

Коррекционные образовательные организации для обучающихся с нарушениями слуха по разным причинам долгое время не включались в поиск адаптивных механизмов ГИА для незлышащих и слабослышащих выпускников. Только полное фиаско весны 2014 г. перед непосильной процедурой выпускных испытаний привело ряд учителей в городах Волгоград, Энгельс и Челябинск обратиться с письмом во Всероссийское общество глухих и лично к автору статьи. По инициативе ФИРО сотрудники отдела непрерывного

образования лиц с ОВЗ Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования вели консультации со службами Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) и Рособрнадзора, а также разработали основные принципы построения процедуры итоговой аттестации незлышащих выпускников на основе преемственности уникальной отечественной специальной методики обучения русскому языку в целом и методики написания изложения в частности. Она включает знакомство с текстом изложения, составление плана изложения, написание текста по частям. Затем были разработаны требования к текстам изложений: публицистические рассказы с ярким сюжетом, написанные лаконичным художественным языком. Вместе с учителями эксперты выработали для каждого положения контента методические рекомендации, включая определение критериев оценки изложений. В результате этой работы была создана инструкция для незлышащих школьников по написанию изложения.

В апробации контента ФИРО принимали участие 88 глухих и слабослышащих ребят выпускных классов. Первыми изложения написали в шести городах: Волгоград, Курск, Москва, Таганрог, Челябинск и Энгельс. Все изложения были написаны в установленные сроки и с учетом инструкции. Были проанализированы лучшие и слабые работы учащихся, которые подтвердили наши предположения о том, что самый распространенный вид ошибок у обучающихся с нарушениями слуха – морфологический. К ним относятся ошибки в структуре слова (в словообразовании, в формообразовании), в структуре словосочетания и в структуре предложения (пропуски слов, нарушение связи между подлежащим и сказуемым, между другими членами предложения, неправильно выбранное сказуемое, смешение прямой и косвенной речи и т.д.). Это лингвистическое своеобразие обучающихся с нарушениями слуха теперь учитывается при процедуре итоговой аттестации, где предпочтение отдается наиболее доступной для этой категории школьников форме словесной речи – письменной.

Опишем процедуру знакомства с текстом изложения.

Каждый выпускник обеспечивается текстом для самостоятельного чтения, если необходимо – толковым словарем.

После первого чтения текста организатор на доске записывает имена собственные и даты, а также ключевые слова, обороты речи и некоторые синтаксические конструкции, важные для передачи смысла, но незнакомые незлышащим школьникам, например: «малахай – это шапка».

В процессе второго чтения текста организатор с помощью сурдопереводчика разъясняет опорные словосочетания и дополняет те наброски, которые должны сделать к будущему тексту выпускники. После второго чтения текста каждый учащийся самостоятельно в течение 45 минут работает с ним: составляет план, работает со словарем и сдает выданный текст организатору.

Работа над черновым вариантом изложения и редактирование текста проводятся учащимися в течение одного часа. На выполнение творческого задания отводится 45 минут, на написание изложения – один час.

При оценке творческого задания объем сочинения не учитывается.

В составленных нами методических рекомендациях процедура проведения итогового изложения выглядит следующим образом.

Итоговое изложение проводится в соответствии с отечественной методикой обучения изложению (Л.П. Носкова, И.В. Колтуненко, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова и другие) (Быкова и др., 2002).

Написание итогового изложения может быть организовано на базе любой школы. У организации, обеспечивающей проведение изложения, должна быть инструкция об оформлении результатов проверки.

Отсутствие специальной звукоусиливающей аппаратуры не может являться препятствием для проведения итогового изложения, так как выпускники активно пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами, которые по своим техническим характеристикам значительно превосходят стационарную звукоусиливающую аппаратуру.

Глухие выпускники обязательно должны видеть текст, должны его читать сами не менее 30 минут, допустимо «комментированное» чтение текста



об авторе



*И.Л. Соловьева, заведующая отделом непрерывного образования лиц с ОВЗ Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФИРО, кандидат педагогических наук, доцент*

сурдопедагогом. Возможно привлечение сурдопереводчика. При принятии решения об участии сурдопереводчика и сурдопедагога необходимо разработать условия их привлечения (для процедуры написания и оценки изложения нужны сурдопедагоги-специалисты, поскольку учителя русского языка, даже учителя начальных классов не всегда компетентны).

Сложные слова следует выписывать на доске.

Написание итогового изложения дается 3 часа 55 минут, при необходимости время проведения работы для детей с ОВЗ может быть увеличено на 1,5 часа.

Словари и тексты художественных произведений не выдаются.

В задачи учителя входят:

1) мотивирование обучающихся на написание итогового изложения (с этой целью следует предупредить, что итоговое изложение является допуском к государственной итоговой аттестации и оценивается в системе «зачет» или «незачет»);

2) проведение точного инструктажа выпускников, в ходе которого для них разъясняется, что

- итоговое изложение пишется вне предметных рамок;
- пишется подробное, а не сжатое изложение;
- будут оцениваться точность передачи содержания, логика, речевое оформление, грамотность.

### ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ДЛЯ ИТОГОВОГО ИЗЛОЖЕНИЯ

В текстах для изложения преобладает повествование (описание минимально), поскольку глухие и слабослышащие школьники испытывают большие трудности при воспроизведении текстов описательного характера и успешно излагают сюжетные тексты.

**Рекомендации по подготовке к итоговому изложению. Анализ итоговых изложений.** Подготовка к изложению предполагает планомерную работу по формированию речевых умений и навыков на протяжении всех лет обучения в школе. На уроках следует уделять больше внимания формированию умения создавать связный текст на заданную тему. Необходимо анализировать готовые тексты с разных точек зрения:

коммуникативная задача текста (вычленение главной информации из текста и микротем), логический и композиционный замысел, отбор лексики, сочетаемость слов, риторические приемы и др. В учебном процессе следует регулярно тренировать обучающихся в написании изложений, учить внимательно читать текст, вычленяя все микротемы. Важно научить учащихся анализировать и редактировать собственное изложение, оценивать его сильные и слабые стороны. Выпускники, пишущие итоговое изложение, должны быть заранее ознакомлены с процедурой проведения работы, со способами ее выполнения, особенностями текста и критериями оценивания выполненной работы (для общеобразовательной организации и вуза). Они должны иметь представление о бланке регистрации и бланке для написания изложения (линованный бланк размером А4), а также о возможности использовать черновик (Соловьева, 2012).

Процедура итоговой аттестации должна проходить в специальной (коррекционной) образовательной организации в силу ряда следующих значимых причин:

- материально-технические и кадровые ресурсы специальной школы способствуют обеспечению физической доступности процедуры итоговых испытаний и осуществления равных возможностей обучающихся с ОВЗ;
- проведение ЕГЭ в специальной коррекционной образовательной организации (СКОО) позволит нивелировать возможные стрессовые экзаменационные риски;
- проведение ЕГЭ в самой СКОО позволит поднять престиж специальной школы как института успешной личностной и профессиональной социализации выпускников;
- созданная в СКОО современная специальная образовательная среда способствует повышению качества образования школьников с ОВЗ на всех ступенях обучения и успешной подготовке выпускников к ЕГЭ.

Разработанный экспертами ФИРО совместно с ФИПИ контент методических рекомендаций по процедуре ГИА и ЕГЭ для слепых, слабовидящих, глухих, слабослышащих выпускников был положен в основу методических рекомендаций Рособнадзора (письма Рособнадзора:

от 25 февраля 2015 г. № 02-60<sup>1</sup> и от 26 февраля 2015 г. № 02-61<sup>2</sup>).

При проведении экзамена для участников экзамена с ограниченными возможностями здоровья (см. п. 34 и 37 Порядка<sup>3</sup>) присутствуют ассистенты, оказывающие указанным экзаменуемым необходимую техническую помощь с учетом их индивидуальных возможностей (сурдоперевод, помощь в занятии рабочего места, передвижении).

Глухим и слабослышащим обучающимся текст изложения может быть дан для чтения на 30 минут (по истечении этого времени организатор забирает текст и обучающийся пишет изложение и выполняет творческое задание). В подготовительные мероприятия включается запись на доске организаторами трудных, малознакомых слов с кратким объяснением. Пример записи: «малахай – шапка».

Для проведения экзамена у глухих участников привлекаются сурдопедагоги, обладающие профессиональной дикцией и артикуляцией, работающие с глухими учащимися, но не ведущие данный предмет (учитель географии, учитель истории, учитель индивидуальных коррекционных занятий по развитию слухового восприятия и формированию произношения и др.). Каждого обучающегося необходимо обеспечить текстом изложения для визуального восприятия в течение 30 минут (после второго чтения текста организатором). В процессе самостоятельного чтения текста учащимся составляется план, проводится словарная работа с использованием толкового словаря. Затем тексты собираются организатором. Для проведения экзамена у глухих участников ГВЭ-9 (государственный выпускной экзамен за IX класс) может привлекаться ассистент-сурдопереводчик.

Наличие плана письменной экзаменационной работы является обязательным требованием только для глухих обучающихся (для остальных категорий – по желанию).

Для оценки экзаменационной работы используется комплекс критериев оценивания, соответствующий определенному типу заданий: сочинение на литературную тему, сочинение на свободную тему, изложение с творческим заданием... Для каждого из этих типов заданий разработаны специальные критерии, общими для всех видов работ являются Критерии оценки грамотности и фактической точности речи экзаменуемого с учетом специфических трудностей школьников с нарушениями слуха.

При проверке изложения оценивается сформированность следующих умений:

- адекватно воспринимать информацию текста для изложения;
- точно, подробно (или сжато) излагать содержание прослушанного текста, выделять его главную мысль;
- осуществлять выбор языковых средств, использовать разнообразные грамматические конструкции и разнообразную лексику русского языка при передаче содержания текста;
- оформлять текст в соответствии с орфографическими, грамматическими, пунктуационными и речевыми нормами русского литературного языка (при оценке грамотности следует учитывать специфику письменной речи глухих и слабослышащих обучающихся, проявляющуюся в «аграмматизмах», которые должны рассматриваться как однотипные и негрубые ошибки)<sup>4</sup>.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова Л.М., Носкова Л.П., Горбунова Е.А. Методика преподавания русского языка в школе глухих. М.: ВЛАДОС, 2002.
2. Соловьева И.Л. Повышение качества знаний глухих школьников в условиях изменяющегося мира и образования // Совершенствование содержания и технологий образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Сб. науч. ст. и мат-лов / Под ред. Б.В. Белявского. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. С. 119–127.

<sup>1</sup> См. URL: [http://mo.edurm.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1074:---25022015-02-60&catid=161:2015-03-11-09-32-12&Itemid=102](http://mo.edurm.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1074:---25022015-02-60&catid=161:2015-03-11-09-32-12&Itemid=102)

<sup>2</sup> См. URL: <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/1626240/> и <http://obrazovanie.sergiev-reg.ru/doc/ege/2015/586-3.pdf>

<sup>3</sup> Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования. См. URL: <http://www.rg.ru/2014/02/14/attestacia-dok.html>

<sup>4</sup> См. URL: <http://obrazovanie.sergiev-reg.ru/doc/ege/2015/586-3.pdf>

# О Всероссийском конкурсе школ, содействующих укреплению здоровья обучающихся, 2014–2015 гг.

**Аннотация.** В материале рассказывается об этапах Всероссийского конкурса школ, содействующих укреплению здоровья обучающихся. Осенью 2014 г. проводились региональные конкурсы, с 15 декабря 2014 г. по 15 марта 2015 г. – всероссийский этап и определение победителей в номинациях. Завершающий этап конкурса, обсуждение результатов, награждение победителей проходили 1–3 апреля в г. Белгород и г. Строитель Белгородской области в рамках II Международной научно-практической конференции «Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации». В статье представлен анализ материалов, присланных на всероссийский этап конкурса.

**Ключевые слова:** Всероссийский конкурс школ, содействующих укреплению здоровья обучающихся, достижения школ, победители в номинациях.

С сентября 2014 г. по апрель 2015 г. проводился Всероссийский конкурс школ, содействующих укреплению здоровья, «Здоровье – для образования, образование – для здоровья». Он был организован Российским обществом развития школьной и университетской медицины и здоровья, Национальным центром поддержки сети «Школ здоровья в Европе», Научно-исследовательским институтом гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей, Федеральным институтом развития образования Минобрнауки России при поддержке Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Министерства образования и науки Российской Федерации.

На I этапе проводились региональные конкурсы, а с 15 декабря 2014 г. по 15 марта 2015 г. – всероссийский этап. Подведение итогов конкурса и

награждение победителей проходили 1–3 апреля в рамках II Международной научно-практической конференции «Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации», организованной НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, Белгородским государственным национальным исследовательским университетом, Департаментом образования Белгородской области, Белгородским институтом развития образования. Первые два дня конференции, 1 и 2 апреля, проходили в Белгородском институте развития образования в г. Белгороде, третий день – в школе № 2 г. Строитель Белгородской области. Подведение итогов конкурса было приурочено к Всемирному дню здоровья 7 апреля.

На всероссийском этапе конкурса жюри рассмотрело работы 54 школ, содействующих укреплению здоровья (ШСУЗ), – победителей региональных (областных) и районных конкурсов. На

конкурсе были представлены ШСУЗ из всех федеральных округов России, кроме Дальневосточного и Северо-Кавказского.

Всероссийский конкурс ставил перед собой следующие задачи:

- обобщить опыт работы ШСУЗ;
- выявить наиболее перспективные модели работы таких общеобразовательных организаций, а также методик и технологий здоровьесберегающего обучения, формирования здоровьесберегающей образовательной среды;
- развивать связи науки и практики, внедрять современные научные достижения в практику оздоровительной работы в образовательных организациях;
- привлечь внимание обучающихся к вопросам сохранения и укрепления здоровья;
- создать банк данных ШСУЗ.

Присланные на конкурс материалы отражали результаты самоконтроля школами своей здоровьесберегающей деятельности, т.е. иллюстрировали деятельность ШСУЗ в соответствии с «Протоколом оценки деятельности общеобразовательной организации, претендующей на звание школы, содействующей укреплению здоровья». Данный Протокол был разработан в НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков в 2009 г., опубликован (Кучма и др., 2009, 2010, 2012; Положение о Всероссийском конкурсе школ, содействующих укреплению здоровья, 2014) и использовался при проведении предыдущего (2010 г.) и настоящего Всероссийских конкурсов ШСУЗ. Материалы всех школ имели четкую структуру, всесторонне отражали профилактическую работу школы, были дополнены копиями официальных документов, фотографиями и видеофильмами на компакт-дисках.

Конкурсные материалы показали, что в ШСУЗ осуществляется комплексный и системный подход в проведении профилактической и оздоровительной работы. В соответствии с европейской концепцией работы ШСУЗ, поддерживаемой российской сетью школ здоровья, основными, «ключевыми» направлениями деятельности ШСУЗ в Европе и России по сохранению и укреплению здоровья учащихся являются:

1) следование официально принятой политике школы в отношении сохранения здоровья обучающихся;

2) создание оптимальных условий пребывания детей в школе, включая санитарно-эпидемиологическое благополучие, организацию рациональной двигательной активности и питания учащихся;

3) обеспечение благоприятного социально-психологического климата в школе;

4) формирование у детей, педагогов, родителей устойчивой мотивации вести здоровый образ жизни и обучение соответствующим навыкам и умениям;

5) установление и поддержание активных связей с родителями и общественностью в деле охраны здоровья детей;

6) качественное медицинское обслуживание учащихся.

По всем шести направлениям школы-конкурсанты проводят большую работу. Иллюстрируя первое направление работы, каждая школа-конкурсант представила устав или выписку из устава школы о своей приверженности содействию укреплению здоровья обучающихся. В каждой школе имеется «школьная команда», или Центр здоровья, или Центр содействия сохранению и укреплению здоровья обучающихся (ЦССиУЗО), в состав которых входят все участники образовательного процесса: представители администрации школы, активные педагоги, психологи, учащиеся, медицинские работники, родители и другие заинтересованные лица. Крупные общеобразовательные организации с большим числом обучающихся, в том числе гимназии, лицеи, школы-интернаты, имеют в своем составе структурные подразделения – Центры здоровья или ЦССиУЗО, в которых помимо школьного врача и школьной медицинской сестры работают сотрудники детских поликлиник – логопеды, инструкторы по ЛФК, массажисты, врачи-физиотерапевты и медсестры, отпускающие физиотерапевтические процедуры. Совместно с медицинскими работниками значительную здоровьесформирующую работу проводят сотрудники школы – психологи, социальные педагоги, учителя физкультуры.

Большое число школ заключили договоры с районными поликлиниками о расширении сферы медицинских услуг, оказываемых детям непосредственно в школе. Это позволило организовать в ШСУЗ лицензированные



*В.Р. Кучма, директор НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФГБНУ «Научный центр здоровья детей», доктор медицинских наук, член-корреспондент РАН*



*И.К. Рапорт, заведующая лабораторией научных основ школ здоровья НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФГБНУ «Научный центр здоровья детей», доктор медицинских наук, профессор*



об авторе



*Ф.Ф.Харисов,  
советник  
директора  
ФИРО, член-  
корреспондент  
РАО, доктор  
педагогических  
наук*



*Л.М.Сухарева,  
зам. директо-  
ра по научной  
работе НИИ  
гигиены и  
охраны здо-  
ровья детей  
и подрост-  
ков ФГБНУ  
«Научный  
центр здоро-  
вья детей»,  
доктор меди-  
цинских наук,  
профессор*

кабинеты массажа, ЛФК, фито- и аромотерапии, использовать некоторые физиотерапевтические технологии и технологии биологической обратной связи (БОС-технологии). Школы, не имеющие своих бассейнов, больших спортивных залов и стадионов, заключают договоры с физкультурно-оздоровительными комплексами, бассейнами, детскими спортивными организациями и проводят занятия на их базах, где также организовано интегрированное с учебным процессом дополнительное образование.

Представляется чрезвычайно интересным совместный успешный опыт работы общеобразовательных школ с детскими школами искусств и музыкальными школами по реабилитации детей-инвалидов и детей с задержкой психического развития. Некоторые образовательные учреждения тесно сотрудничают с клиниками, дружественными к молодежи, санаториями-профилакториями, загородными оздоровительными лагерями.

Созданием благоприятной среды для реализации образовательного процесса и гармоничного развития учащихся заняты все школы-конкурсанты. Во многих ШСУЗ обеспечены условия обучения, микроклимат, освещенность, полностью соответствующие СанПиНам. Организовано еженедельное проведение трех уроков физкультуры во всех классах. Многие школы имеют два и более спортивных залов, залы с тренажерами, хореографические классы, школьные стадионы и бассейны, где проводятся систематические занятия.

ШСУЗ-конкурсанты представили материалы проверок своих образовательных организаций службами Роспотребнадзора; графики проветривания помещений; фотографии, иллюстрирующие обеспечение классов школьной мебелью, соответствующей росту учащихся. Широко используются конторки для смены поз обучающихся, массажные коврики, офтальмотренажеры на стенах классов. Расписание занятий составляется в основном в соответствии с гигиеническими требованиями.

Уделяется должное внимание сменной обуви учащихся, весу и правильной укладке ранцев. Тематика здоровьесбережения используется учителями при проведении уроков биологии, математики,

химии, физики, географии, литературы и др. В ряде школ появились инновационные модели формирования культуры здоровья обучающихся на основе комплексного подхода к обучению детей на природе – ежедневные два урока вне классных помещений (при температуре воздуха выше +5°).

Половые особенности обучающихся учитываются, но в большинстве школ только на уроках физкультуры. В единичных случаях в школах созданы параллельные, так называемые гендерные и смешанные классы, в которых дети, по согласованию с родителями, изучают предметы в соответствии с гендерно ориентированными программами и методиками обучения.

Во всех ШСУЗ проводится большая физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа. В большинстве школ уроки физкультуры построены в соответствии с гигиеническими требованиями и в теплое время года проводятся на открытом воздухе. Для занятий физкультурой школьники распределены на основную и подготовительную группы, реже целенаправленно работает специальная медицинская группа.

Материалы, представленные на конкурс, свидетельствуют о том, что во всех классах ШСУЗ регулярно проводятся утренняя гимнастика, физкультминутки, динамические паузы, активные рекреации (перемены). Внедряются новые физкультурно-оздоровительные технологии. С целью привлечения внимания школьников к занятиям спортом используются такие новые виды спорта, как скалолазание, паркур (искусство рационального перемещения и преодоления препятствий, как правило, в городских условиях), воркаут (одна из разновидностей массовых физкультурных занятий, включает в себя выполнение различных упражнений на уличных спортплощадках), яджент (новая игра, которая в буквальном переводе означает «я джентльмен») и др. Вместе с тем внедрение новых видов спортивно-массовой работы требует нового оборудования и, что самое главное, новых безопасных методик обучения детей, а также специальной подготовки учителей физкультуры и тренеров. Спортивно-оздоровительная работа (спортивные секции, кружки) организована во внеурочное и каникулярное

время. Многие школы гордятся своими спортивными командами – победителями районных, региональных и окружных соревнований. Все ШСУЗ стремятся регулярно проводить семейные спортивные соревнования и турпоходы. Родители наиболее активно сотрудничают со школами именно в спортивно-массовой работе.

В школах-конкурсантах организовано двух- и трехразовое горячее питание учащихся, сбалансированное по всем составляющим, макро- и микроэлементам. Используются обогащенные витаминами продукты питания. Реализуются программы «Молочные продукты, яблоки и мёд каждому школьнику ежедневно». Во многих школах материально-техническое оснащение столовой заменено на современное. Соблюдается питьевой режим – установлены кулеры для воды. Вместе с тем в регионах школы имеют различные возможности финансирования питания школьников. В ряде школ двух- и даже трехразовое питание обеспечено за счет муниципальных бюджетов, но в большинстве случаев местные власти оплачивают или завтрак, или обед ребенка, финансирование остальных приемов пищи происходит за счет средств родителей. К финансированию питания детей в отдельных школах привлечены спонсоры и Международный Красный Крест. В некоторых школах организовано индивидуализированное питание детей с учетом состояния здоровья, личных предпочтений и этнонациональных традиций. Проводится гигиеническое просвещение учащихся по вопросам культуры питания, кулинарии, этикету, национальным кухням.

Практически во всех школах проводятся занятия по гигиене полости рта и профилактике кариеса. К проведению просветительских программ привлекается медперсонал соответствующих поликлиник и клиник: детские стоматологи, медицинские сестры, а также стоматологические гигиенисты. Используются наглядные пособия, муляжи ротовой полости для обучения детей правильной чистке зубов.

Вопросы охраны и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни интегрированы в общеобразовательный процесс, дополнительное образование, патриотическое воспитание учащихся. Широко используются

современные информационно-коммуникационные технологии в обучении детей здоровью. При организации проектной деятельности учащихся темы охраны и укрепления здоровья вызывают большой интерес и творческую активность школьников. Гигиеническое обучение и воспитание носит различные формы: презентации, диспуты, викторины, школьные конференции, фестивали, спектакли, конкурсы рисунков, выставки лекарственных растений и др.

Материалы конкурсантов свидетельствуют о том, что сами дети заинтересованы в сохранении и укреплении своего здоровья. Во многих школах функционируют «школьные парламенты», «школьное самоуправление», «ученические советы», которые проявляют самостоятельность и инициативу в мероприятиях, направленных на охрану и укрепление здоровья. В некоторых школах работают волонтерские отряды, проводящие просветительские мероприятия по принципу «равный – равному». Однако далеко не все школы проводят оценку распространенности факторов риска (нарушение режима дня и питания; недостаточное употребление молока, мяса, рыбы, овощей и фруктов; недосыпание; низкая двигательная активность; употребление алкоголя и наркотиков; табакокурение и др.) и определение информированности учащихся о неблагоприятных факторах, влияющих на здоровье.

Во многих школах уделяется большое внимание просвещению родителей по вопросам охраны и укрепления здоровья детей. В некоторых ШСУЗ работают «родительские лектории», родителей консультируют школьные врачи и психологи, объясняющие физиологические и психологические особенности детей разного пола и возраста, даются индивидуальные рекомендации.

Психологическое сопровождение учебного процесса и социальная поддержка учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, организованы в каждой ШСУЗ. Психологическая помощь носит различные формы: психологическая диагностика и выявление детей с риском развития нарушений психического здоровья с последующими занятиями с ними; психологическая поддержка учащихся с трудностями в обучении;



об авторе



*С.Б. Соколова, старший научный сотрудник лаборатории научных основ школ здоровья НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФГБНУ «Научный центр здоровья детей», кандидат медицинских наук*

Созданием благоприятной среды для реализации образовательного процесса и гармоничного развития учащихся заняты все школы-конкурсанты. Во многих ШСУЗ обеспечены условия обучения, микроклимат, освещенность, полностью соответствующие СанПиНам. Организовано еженедельное проведение трех уроков физкультуры во всех классах. Многие школы имеют два и более спортивных залов, залы с тренажерами, хореографические классы, школьные стадионы и бассейны, где проводятся систематические занятия.

консультативная помощь педагогам и родителям; помощь детям в выборе профессий с учетом психологических и личностных особенностей; проведение индивидуальных и групповых релаксирующих занятий и др. Во многих школах есть кабинеты психологической разгрузки с необходимым оборудованием.

Школы тесно взаимодействуют с семьями, особенно неблагополучными, по вопросам охраны здоровья детей. В большинстве ШСУЗ работают психолого-медико-педагогические консилиумы и привлекаются врачи-специалисты для оказания специализированной помощи. Школы взаимодействуют со службами опеки и попечительства, с комиссиями по делам несовершеннолетних МВД, со службой занятости населения, с райвоенкоматами при оказании социальной помощи детям из неблагополучных семей.

В сельских школах проводится большая работа по материальной и социальной поддержке многодетных семей, а также по профилактике беспризорности и безнадзорности, обусловленных длительными отъездами родителей на заработки. Осуществляется социальная и психологическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Однако конкурсанты в недостаточной степени отразили систему взаимодействия педагогов и психологов в учебном процессе вообще и в частности в вопросах охраны и укрепления здоровья обучающихся.

В большинстве ШСУЗ систематически проводится работа по повышению компетентности педагогов и психологов при использовании здоровьесберегающих технологий в образовательных организациях. В этой деятельности активное

участие принимают кафедры педагогики и психологии здоровья (здорового образа жизни) областных институтов развития образования. Однако еще в недостаточной мере уделяется внимание здоровью и психологическому комфорту самих педагогов. В этом направлении необходимы научные исследования, научно-практические разработки и рекомендации.

К сожалению, медицинское обеспечение детей в общеобразовательных организациях оставляет желать лучшего. В настоящее время наблюдается отчетливая тенденция уменьшения числа врачей-педиатров и медицинских сестер – сотрудников медицинских организаций, работающих в школах. По опросу администраций субъектов Центрального федерального округа, проведенному осенью 2014 г. НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, число педиатров – школьных врачей составляет 49,7% от должного, а медицинских сестер – 49,0%. Это негативно сказывается на работе ШСУЗ.

В этой сфере медицинской профилактики материалы школ-конкурсантов были менее упорядоченными и наглядными, что, по-видимому, связано с отсутствием у школьных врачей и медицинских сестер времени для анализа объективных показателей состояния здоровья школьников. В материалах отдельных ШСУЗ приводились отрывочные данные о проведенных лечебно-коррекционных мероприятиях, охвате профилактическими прививками, распределении учащихся на группы здоровья, проценте школьников, направленных в санатории. Изредка в материалах встречались сведения об острой заболеваемости учащихся респираторными инфекциями и количественные данные о числе детей со «школьно обусловленными заболеваниями» – нарушениями зрения и осанки. В единичных школах есть кабинеты охраны зрения, проводятся специальные уроки и применяются некоторые оптико-физиологические методы коррекции зрения.

В отдельных ШСУЗ используются компьютерные технологии для мониторинга состояния здоровья учащихся, но в основном регистрируются антропометрические и физиометрические параметры, иногда

применяется кардиоинтервалография. Пока незначительное количество школ-конкурсантов используют аппаратно-программные комплексы, позволяющие проводить многопрофильную оценку показателей состояния здоровья обучающихся. Конкурсные материалы свидетельствуют о том, что в основном мониторинг состояния здоровья учащихся ведется в школах фрагментарно (в отдельных классах, в отдельные периоды), без сравнительного анализа результатов наблюдения. Системного анализа показателей состояния здоровья учащихся не представила ни одна школа.

Перед жюри конкурса стояла задача выявления наиболее перспективных моделей работы общеобразовательных организаций по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Нельзя не отметить, что, решая эту задачу, жюри столкнулось с большими трудностями. Новые методические подходы, инновационные технологии или усовершенствование известных технологий были описаны в материалах очень скупо, отрывисто. Ни в одной работе конкурсанта не был представлен объективный подход к оценке здоровьесберегающего эффекта той или иной педагогической или оздоровительной технологии. Хотя оценить здоровьесберегающую технологию возможно во многих случаях: по показателям самочувствия детей и по их эмоциональному состоянию (с помощью анкетного опроса и психологических методов), по показателям состояния здоровья (данным медицинских профилактических осмотров, острой заболеваемости), по показателям физической подготовленности и т.д.

Однако в целом присланные на конкурс материалы школ свидетельствуют об огромной работе и творческом подходе многих педагогических коллективов к внедрению здоровьесберегающих педагогических и оздоровительных технологий. Широко используются различные методы психолого-педагогического сопровождения учебного процесса, физкультурно-оздоровительные и социальные программы. Значительное число школ в своей работе опираются на новые разработки педагогических вузов и областных институтов развития образования. Каждая школа имеет большой потенциал в области здоровьесбережения

всех участников образовательного процесса. Вместе с тем школы нуждаются в методических документах, которые позволят оценивать здоровьесберегающий эффект внедряемых организационных, педагогических и оздоровительных технологий.

Жюри Всероссийского конкурса ШСУЗ «Здоровье – для образования, образование – для здоровья» решило не определять абсолютного победителя, а присудила победы в номинациях следующим общеобразовательным организациям:

1. Вязьма-Брянская средняя общеобразовательная школа (СОШ) имени Героя Российской Федерации А.В. Пуцыкина Вяземского района Смоленской области – победитель в номинации «Создание единого пространства гражданско-патриотического воспитания посредством внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательных организациях».

2. Структурное подразделение (№ 628) СОШ № 1450 «Олимп», г. Москва – победитель в номинации «Научно-методическое обоснование реализуемых в школе здоровьесберегающих технологий».

3. Головчинская СОШ с углубленным изучением отдельных предметов Грайворонского района Белгородской области – победитель в номинации «Инновационная модель формирования культуры здоровья на основе комплексного подхода к обучению детей на природе».

4. Основная общеобразовательная школа № 5 г. Гусь-Хрустальный Владимирской области – победитель в номинации «Эффективное взаимодействие школы с муниципальными социальными институтами в сфере здоровьесбережения обучающихся».

5. Земская гимназия г. Балашиха Московской области – победитель в номинации «Системная интеграция инновационных технологий здоровьесбережения детей в образовательном процессе».

6. Ластольская СОШ Приморского района Архангельской области – победитель в номинации «Медико-социальное партнерство в сохранении и укреплении здоровья учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации».

7. Многопрофильная гимназия № 13, г. Пенза – победитель в номинации

«Совершенствование системы школьного питания – важнейшей составляющей сохранения и укрепления здоровья детей».

8. Хакасская национальная гимназия-интернат им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан – победитель в номинации «Использование этнокультурного наследия региона для сохранения и укрепления здоровья обучающихся».

9. СОШ № 30, г. Нижний Тагил Свердловской области – победитель в номинации «Системная деятельность школьного центра здоровья».

10. СОШ № 67, г. Новокузнецк Кемеровской области – победитель в номинации «Совершенствование компетенций педагога как активного субъекта здоровьесберегающего процесса в школе».

11. СОШ № 11 им. Шевченко Тимашевского района Краснодарского края – победитель в номинации «Создание школьной команды, реализующей программы по сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса».

12. СОШ № 5 им. В.И. Данильченко станции Стародеревянкская Каневского района Краснодарского края – победитель в номинации «Креативность в практико-исследовательской деятельности по сохранению и укреплению здоровья школьников».

13. СОШ № 11 им. В.В. Рассохина, г. Армавир Краснодарского края – «Волонтерское движение в формировании здорового образа жизни обучающихся».

14. СОШ № 42 с углубленным изучением английского языка и математики, г. Петрозаводск – победитель в номинации «Внедрение новых образовательных практик по продвижению здорового образа жизни обучающихся при содружестве с зарубежными коллегами».

15. Лицей № 1 «Классический», г. Ростов-на-Дону – победитель в номинации «Внедрение новых информационно-компьютерных технологий мониторинга здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций».

Таким образом, признавая значительные заслуги школ – участников Всероссийского конкурса, можно с сожалением констатировать, что активное внедрение профилактических

и оздоровительных технологий в повседневную деятельность образовательных учреждений не носит массовый характер. Здоровьесберегающая деятельность большинства ШСУЗ обеспечивается только за счет инициативы, настойчивости и усилий руководителей образовательных организаций, отдельных педагогов, детей и родителей. Органы управления образованием и здравоохранением, а также средства массовой информации во многих субъектах Российской Федерации не уделяют должного внимания широкому распространению положительного опыта, методик и технологий, разработанных в таких школах, не поддерживают интересные начинания, обеспечивающие высокую медико-социальную эффективность. Повсеместная реализация здоровьесберегающих и здоровьесформирующих программ способствовала бы укреплению здоровья подрастающего поколения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кучма В.Р. и др. О Всероссийском конкурсе и фестивале школ, содействующих укреплению здоровья, проведенных в 2010 году / В.Р. Кучма, И.К. Рапопорт, Н.Н. Куинджи, Н.А. Скоблина // Здоровьесберегающее образование. 2010. № 7 (11). С. 47–52.

2. Кучма В.Р. и др. Школы здоровья в России (концепция, планирование и развитие) / В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева, И.К. Рапопорт, М.И. Степанова, П.И. Храмцов, И.В. Звездина, И.Э. Александрова, Н.А. Бокарева, С.Б. Соколова. М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2009.

3. Кучма В.Р. и др. Школы здоровья в России: принципы и организация работы. Мониторинг развития и эффективность / В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева, И.К. Рапопорт, М.И. Степанова, П.И. Храмцов, И.В. Звездина, И.Э. Александрова, Н.А. Скоблина, Н.А. Бокарева, С.Б. Соколова, О.Ю. Милушкина; под ред. В.Р. Кучмы. М.: Просвещение, 2012.

4. Положение о Всероссийском конкурсе школ, содействующих укреплению здоровья // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2014. № 2. С. 40–62.

# Навыки толерантного общения в дошкольном и начальном образовании

**Аннотация.** Освещается опыт работы экспериментальных площадок Федерального института развития образования (ФИРО) по развитию навыков толерантного общения старших дошкольников и младших школьников. Результаты экспериментальной работы имеют практико-ориентированный характер и отражают требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дошкольного и начального образования.

**Ключевые слова:** толерантное общение, эмоции, гражданская идентичность личности, практико-ориентированные материалы, старшие дошкольники, младшие школьники, ФГОС ДО.

В марте 2015 г. в ФИРО прошел цикл видеоконференций по теме «Образовательные инициативы России: результаты деятельности экспериментальных площадок Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования»». Ряд встреч в рамках видеоконференций провели научные руководители экспериментальной работы – Э.Ф. Алиева и О.Р. Радионова с представителями экспериментальных площадок: НОУ Образовательный центр «ДИВО» (г. Нижний Новгород); средняя общеобразовательная школа (МБОУ СОШ) № 2 (г. Кольчугино, Владимирская область) и др. Видеоконференции были посвящены подведению итогов экспериментальной работы за прошедший год

и внесению корректив в планы работы экспериментальных площадок на 2015 г. Среди вышеперечисленных экспериментальных площадок ФИРО есть как государственные, так и частные организации, которые работают с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Каждое из образовательных учреждений имеет особую специфику в содержании работы в рамках социально-коммуникативного развития воспитанников и учеников, определенный опыт инновационной деятельности в формировании установок толерантного поведения детей, основ гражданской идентичности личности, включающий авторские разработки, кадровый и творческий потенциал коллектива, высокий уровень мотивационной готовности к совместной научно-практической работе. Именно эти факторы стали ключевыми при выделении основных



об авторе



*Э.Ф. Алиева, руководитель Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, кандидат педагогических наук*

направлений экспериментальной работы, связанной с развитием навыков толерантного общения детей со сверстниками и взрослыми, а также планировании ее практико-ориентированных результатов.

Так, Образовательный центр «ДИВО» еще до получения статуса экспериментальной площадки ФИРО успешно внедрял на базе своей образовательной организации программу «Жизненные навыки», разработанную творческим коллективом научно-методического центра «Генезис» под руководством С.В. Кривцовой. Программа направлена на развитие эмоционального интеллекта детей, оказание помощи в решении жизненных задач и предусматривает проведение уроков психологии по предупреждению противоправного и асоциального поведения школьников. Продолжением работы по формированию эмоционального интеллекта детей и развитию важных личностных качеств, позволяющих жить в «мире с собой и другими», стала экспериментальная работа коллектива по апробации и внедрению материалов педагогической технологии воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» (Алиева, Радионова, 2015а, 2015б). Хочется отметить, что коллектив и воспитанники данного учреждения приняли активное участие в разработке художественного оформления материалов технологии (сборник сказочных историй «Как карапушки учились понимать друг друга» оформлен рисунками воспитанников центра «ДИВО» в возрасте 4–10 лет) и подготовке приложения к технологии «Фотословарь эмоций: учимся понимать друг друга». Это была серьезная и кропотливая работа, раскрывающая глубокий методический аспект введения в жизнь детского коллектива образцов толерантного поведения, отраженных во взаимоотношениях сказочных героев. По результатам «погружения» детей в мир отношений карапушек появилась возможность эмоционально выразить состояние главных героев и художественно запечатлеть их в фотографиях. Усилиями творческой группы, объединившей авторов технологии и различных специалистов (воспитателей, педагогов-психологов, методистов, педагогов дополнительного образования,

фотохудожника и других), был создан уникальный дидактический материал, представляющий собой подборку визуальных портретов эмоций. Все указанные материалы обогатили содержание педагогической технологии и подчеркнули практико-ориентированный эффект ее разработки (Алиева, Радионова, 2015а, 2015б).

За прошедший год в ходе экспериментальной деятельности на базе площадки была разработана и апробирована система профессиональной поддержки работников образовательных учреждений в рамках проекта по созданию пакета дидактических пособий к данной педагогической технологии, включающего набор пазлов, «игру-бродилку», книжку-раскраску, книжку-малышку с интересными творческими заданиями, магнитный и кукольный театры. Педагогами центра на базе ФИРО был проведен мастер-класс по теме «Изготовление интерьерной куклы в чулочной технике» для участников семинара «Дошкольное образование: развивающее и развивающееся». В 2015 г. центр «ДИВО» подводит итоги экспериментальной работы по апробации и внедрению в практику работы образовательных учреждений педагогической технологии воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?».

Интересен предыдущий опыт инновационной работы у коллектива СОШ № 2 г. Кольчугино Владимирской обл. Он был связан с созданием и апробацией материалов для работы с учащимися и их родителями по различным тематикам, раскрывающим вопросы формирования установок толерантного общения со сверстниками и взрослыми, а также гражданской идентичности личности обучающихся. Коллектив школы успешно участвовал в проекте Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., посвященном разработке и экспериментальному внедрению моделей психолого-педагогической подготовки педагогов и родителей в рамках социального партнерства института семьи и общеобразовательных учреждений по формированию гражданской идентичности учащихся. Кроме того, на базе учреждения были разработаны различные

практико-ориентированные материалы для педагогов и учащихся начальной школы по данной тематике, например, «Рабочая тетрадь по основам православной культуры к учебнику А.В. Кураева для учащихся 4 класса общеобразовательной школы». Содержание пособия направлено на расширение границ учебного материала через использование разнообразных форм работы с детьми, выполнение обязательных и творческих заданий.

Творческим коллективом школы создана программа воспитания младших школьников «Мне интересен мир», направленная на создание условий для формирования активной гражданской позиции учеников, воспитание нравственных качеств, коммуникативных способностей, толерантности посредством реализации долгосрочных (годовых) проектов по пяти направлениям: «Я и Отечество», «Я в мире, мир во мне», «Тропинка к здоровью», «Я и семья», «Мы в Белоречье». При этом программа адаптирована и для ежедневной образовательно-воспитательной деятельности.

В 2013 г. в начальных классах СОШ № 2 был успешно реализован проект «Игры, которые мы заслужили вместе с тобой», связанный с проведением зимних Олимпийских игр в России. Проект направлен на популяризацию и повышение престижа здорового образа жизни школьников через расширение знаний об олимпийском движении, а также создание информационных стендов и дидактических игр для дошкольников. В ходе проекта реализуется комплекс мероприятий, направленных на понимание школьниками ценностей олимпийского и паралимпийского движения, в том числе на формирование:

- устойчивых знаний об истории олимпийских игр, видах спорта, входящих в программу зимних Олимпийских игр, олимпийской символике;
- познавательного интереса к подготовке и деятельности спортсменов, занятых в различных видах спорта.

В ходе проекта учащиеся получили важную информацию о роли Олимпийских игр в укреплении мира и дружбы между народами на всей планете.

Экспериментальная работа в СОШ № 2 г. Кольчугино по формированию информационной компетентности

учащихся III–IV классов с использованием учебно-методического комплекса «Мой друг Компьютер» при реализации модуля «Практика работы на компьютере» находится в самом разгаре. В 2014 г. на базе школы была разработана модель деятельности образовательного учреждения, связанная с применением комплекса. В рамках апробации модели был разработан пакет компьютерных презентаций к урокам практики работы на компьютере; подобраны и проанализированы учебно-методические материалы по 16 темам, направленным на организацию совместной работы педагогов и родителей по реализации модуля «Практика работы на компьютере». В плане представления опыта экспериментальной работы проведен ряд открытых уроков для слушателей курсов повышения квалификации на базе экспериментальной площадки ФИРО и Владимирского института развития образования им. Л.И. Новиковой. В настоящий момент в школе ведется активная экспериментальная работа по созданию методического пособия для учителей начальных классов и практикума для детей младшего школьного возраста «Как карпушки подружились с компьютером». Эта работа неразрывно связана с внедрением в практику работы начальной школы упомянутой выше технологии воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения.

Несмотря на разнообразие тематик экспериментальной работы, форм организации образовательной деятельности в каждом из этих учреждений, педагогические коллективы объединяет высокий уровень мотивационной готовности к деятельности в рамках экспериментального процесса, а также профессиональной подготовки и творческого участия педагогов. Именно этот факт позволил на основе уже полученных результатов экспериментальной деятельности скорректировать планы работы площадок на 2015 г. и объединить усилия коллективов образовательных организаций по обобщению и представлению опыта экспериментальной работы для дальнейшей его трансляции в практику работы детских садов, центров развития, общеобразовательных школ и учреждений дополнительного



об авторе



*О.Р. Радионова, заместитель руководителя Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, кандидат педагогических наук, доцент*

образования Российской Федерации. В текущем году запланирован цикл мероприятий по представлению опыта работы экспериментальных площадок на базе Ресурсного центра педагогического образования Московской области, созданного при Московском государственном областном гуманитарном институте (г. Орехово-Зуево).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими? Педагогическая технология

воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения: Метод. рекомендации. М.: Национальное образование, 2015а. (Сер. Коллекция открытий дошкольного образования).

2. Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. Как карапушки учились понимать друг друга: Сборник сказочных историй: Практикум для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: Метод. рекомендации. М.: Национальное образование, 2015б. (Сер. Коллекция открытий дошкольного образования).

# Искусство управления сложными системами: обучение через игру

**Аннотация.** Рассматривается проблема подготовки управленцев. Описывается разработанный автором образовательный интерактивный модуль «Искусство управления сложными системами». Обучение занимает 36 аудиторных академических часов, 22 часа самостоятельной работы, 12 часов контактных встреч и охватывает ряд базовых курсов. Модуль включает психологическую поддержку принятия управленческих решений (самоотчеты, протоколы игр). Показано, что работа с имитационными управленческими системами позволяет каждому студенту и группе применить полученные теоретические знания, представления об управлении системами, персоналом в обстановке, приближенной к реальной.

**Ключевые слова:** имитационная модель, компетенция, сложная система, образование, модуль «Практикум по управлению моделями сложных систем».

Игры учат людей действовать.

*М.М. Бирштейн*

Современная цивилизация создала техногенные устройства, которые представляют собой сложнейшие системы, требующие новых отношений между человеком и этими системами. Как технический, так и социальный миры, переходя к сложным системам, стремятся к наибольшей эффективности, организационно разделяя функции разработки и управления. Новые структуры обладают новыми внутренними качествами, вначале скрытыми и от создателя, и от оператора.

Распространенная практика разработки информационных, транспортных и других систем без включения в них человека отражает технократический, ограниченный тип мышления. Заимствуя высокие технологии, разработанные за рубежом, мы удаляем из них человека. Сравним ключевые описания информационных систем. Международный терминологический стандарт ISO/IEC

2382-1 дает следующее определение: «Информационная система – это система обработки информации, работающая совместно с организационными ресурсами, такими как люди, технические средства и финансовые ресурсы, которые обеспечивают и распределяют информацию». Российский ГОСТ РВ 51987 определяет информационную систему как «автоматизированную систему, результатом функционирования которой является представление выходной информации для последующего использования». Как не вспомнить А.П. Чехова: «Человека забыли!» Увы, человек не включен в стандарт информационного управления. Представьте себе систему автомобильного транспорта, в которую не включены водители, дорожные рабочие и полицейские.

В идеале в рамках предприятия должна функционировать единая корпоративная информационная система, удовлетворяющая всем существующим информационным потребностям всех сотрудников, служб и подразделений.



об авторе



*Д.Н. Кавтарадзе, заведующий лабораторией управленческого моделирования факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор биологических наук*

Однако на практике создание такой всеобъемлющей информационной системы (ИС) слишком затруднено или даже невозможно, вследствие чего на предприятии обычно функционируют несколько различных ИС, решающих отдельные группы задач: управления производством, финансово-хозяйственной деятельностью и т.д. Часть задач бывает «покрыта» одновременно несколькими ИС, часть задач – вовсе не автоматизирована. Такая ситуация получила название «лоскутной автоматизации» и является довольно типичной для многих предприятий (Лисин, 2009).

Очевидно, что университеты страны должны быть лидерами в разработке и применении моделей целостных систем, включая образовательные, такие как университеты (Гагарина и др., 2013).

Чем сложнее система, тем выше вероятность случайного отказа одного или двух элементов, вследствие чего система приобретает свое собственное поведение и начинает вести себя непредсказуемо. Аварии такого типа получили название «нормальных» аварий (Perrow, 1999). Многие широко известные аварии, в частности авария на Чернобыльской АЭС, относятся к нормальным авариям.

Описаны многочисленные примеры особенностей контр-интуитивного поведения систем при внедрении новых правил безопасности для граждан. Так, введение ремней безопасности в Швеции сначала привело к уменьшению ДТП, а через несколько лет к их резкому росту: водители стали чувствовать себя защищенными и стали чаще рисковать (Каталевский, 2011). Меры безопасности в социальных системах настолько усложняются, что подчас попадают в поле «нормальных аварий». Описаны различные случаи «неолуддизма»: шахтеры ломают датчики содержания метана, чтобы продолжить работу и не снижать заработка; на дизельных подводных лодках хозяйственники настаивали на приваривании спасательных буюв к корпусу лодки во избежание их утраты в походе.

В аналитическом докладе российских ученых, сделанном в МАГАТЭ, были названы шесть ошибок управленческого персонала Чернобыльской АЭС, каждая из которых могла породить аварию. Шесть отдельных, казалось бы, незначительных отклонений от инструкций

(в них были внесены изменения от руки) интегрировались сложной системой. Как указано в докладе (Перечень..., 1986, с. 13; Авария..., 1986), операторы имели представления о работе только ограниченных элементов системы и не обладали достаточным знанием работы всей системы. Утверждалось: «Основным мотивом поведения персонала было стремление быстрее закончить испытания. Нарушение установленного порядка при подготовке и проведении испытаний, нарушение самой программы испытаний, небрежность в управлении реакторной установкой свидетельствуют о недостаточном понимании персоналом особенностей протекания технологических процессов в ядерном реакторе и о потере им чувства опасности» (Информация..., 1986). Не случайно слова о необходимости беречь технику от человека, сказанные академиком В.А. Легасовым после чернобыльской трагедии, стали крылатыми.

Современная наука позволяет рассчитывать вероятность природных и техногенных катастроф как системных с точностью, нередко превышающей возможности их практического применения. Расчет риска отказов систем строится на предварительном создании моделей, сложных устройств, систем и их испытаниях в условиях, приближенных к реальным. Испытания выявляют как прямые, так и скрытые качества систем и устройств и устанавливают границы социально допустимого риска, позволяют определить коридор возможного развития системы и внести необходимые коррекции в систему (Брудный, Кавтарадзе, 1981; Кавтарадзе, 1993; Брудный, 1999).

Известны безусловные достижения в определении рисков, связанных с эксплуатацией технических устройств и масштабными воздействиями на природу. Ресурс работоспособности советского Лунохода был рассчитан по результатам наземных испытаний модели на Земле. Американскими специалистами заведомо был определен допустимый риск запусков «Шаттлов» – не более 30, модель «ядерной зимы», созданная коллективом академика Н.Н. Моисеева, показала сверхдержавам и всему миру бессмысленность ядерной войны: в ней не остается победителей (Тарко, 2005).

Модель «Мир-3», созданная американскими учеными, выявила риски истощения экологической емкости планеты, пределы роста современной цивилизации (Медоуз и др., 1991).

В повседневной жизни мы также оцениваем риск предполагаемых действий. Хирург решает, необходима ли операция, при этом рассматриваются социально-психологическая готовность, «настрой» пациента, его профессия и состояние всей биологической системы. Пациента наблюдают, делают анализы, собирают консилиум для снижения риска неудачи, осложнений. Задача решается системно. Сходным образом работают юристы, педагоги.

Неподготовленный человек часто не замечает слабых сигналов – предвестников аварий, социальных коллизий, не придает им должного значения (Шикин, Шикина, 2011; Шикина, 2012). Очевидно, что это требует расширения задач высшего образования в области государственного управления и их решения новыми методическими средствами.

Высочайшее совершенство профессионала – государственного деятеля, полководца, конструктора, врача, адвоката, педагога – принято оценивать как «искусство». Оно не поддается рациональному обоснованию, жесткому алгоритмированию и всегда содержит в себе признание важности анализа, интуиции, предвидения, опыта, глубины мысли. Эти качества должны и можно развивать, объединяя методы гуманитарного и естественнонаучного образования.

Образовательная политика все чаще обращается к поиску новых методологий, способных развить личностные способности, создать условия для постижения современной картины мира, содействовать освоению и распространению вариативных принципов образования (Асмолов, 2008, 2012), системного мышления (Медоуз, 2010; Сенге, 1999), применению имитационного моделирования сложных систем (Кавтарадзе, 2009, 2013; Крюков, 2009; и др.). Важным направлением развития методов образования стало обучение преодолению психолого-познаватель-

ных барьеров (Пилипенко, 1995; Поддьяков, 2011).

Современная цивилизация породила известное противоречие: создание новых технологий, умножающих внешнее могущество человека, – подготовка все более узких специалистов и рост функциональной неграмотности. Функциональная неграмотность – неспособность человека читать и писать на уровне, необходимом для выполнения простейших общественных задач; в частности, это выражается в неумении читать инструкции, находить нужную информацию. По мнению Т.Д. Жуковой, президента Ассоциации школьных библиотек России, именно функциональная неграмотность является причиной многих техногенных катастроф (Жукова, 2006). В 2011 г. по итогам исследований было выявлено, что «только 17% старшеклассников в общеобразовательных школах Кыргызстана понимали смысл прочитанного, соответственно 83% не понимали. Это говорит о том, что они мало читают, а это связано с тем, что в стране умирает книгоиздание», – отметил исполнительный директор Ассоциации книгоиздателей Кыргызстана О. Бондаренко, а за последние 10 лет в библиотеках страны количество книг уменьшилось на 13–14%<sup>1</sup>.

Становление государственных структур, обеспечение эффективного взаимодействия сложных компонентов единой системы государственного управления широко обсуждается и анализируется, включая масштабные неудачи (Барабашев, 2013). Образовательная традиция подготовки специалистов в одной конкретной области привела к дефициту тех, кто способен к охвату обширной картины мира. К сожалению, учебные программы вузов недостаточно ориентированы на формирование целостного образа государственного управления как системы. Особого внимания заслуживает обучение действию – применению полученных теоретических знаний в организационной практике<sup>2</sup>.

Действительно, если полицейский, инспектор ГИБДД должны знать законы и уметь их применять, то выпускники факультета государственного управления

<sup>1</sup> В Кыргызстане наблюдается рост функциональной неграмотности, считают эксперты. URL: <http://kyrtag.kg/?q=ru/news/40434,02.04.2013> (дата обращения: 14.01.2015).

<sup>2</sup> Создатели научной организации труда разделяли понятия «движение» и «действие».

по действующему стандарту осваивают только теоретические знания. Умению их применять не учат, что не позволяет выпускникам осмысленно участвовать в сложных, региональных, муниципальных, отраслевых и других проектах как системных. Обсуждаемый переход от индустриального к информационному, сервисному обществу не означает упрощения мировых систем и управления ими.

Вместе с тем успешное управление государством принято рассматривать как результат искусства, объединяющего научные знания, интуицию, опыт и талант (Тэтчер, 2003; Никонов, 2011). Высшее искусство управления состоит в том, чтобы твердо знать, каковы должны быть пределы власти, которую следует применять при различных обстоятельствах (Монтескье, 1999). Говоря об искусстве управления сложными системами, уместно вспомнить высказывание Нильса Бора: «Причина, почему искусство может нас обогатить, заключается в его способности напоминать нам о гармониях, недостижимых для систематического анализа» (Бор, 1961, с. 111).

Представляется целесообразным обучение на специально созданных образовательных моделях искусству управления и освоение на личном опыте взаимодействия систем разных уровней управления. Модуль имитационных моделей учитывает опыт лучших университетов западных стран (Greenblat, 1988; Nygaard et al., 2012; и др.), объединяет ранее апробированные динамические модели, имитационные (деловые) игры, охватывающие управленческие ситуации и системы управления возрастающей сложности. Работа с имитационными управленческими системами позволяет каждому студенту и группе применить усвоенные теоретические знания, испытать их полноту и точность и получить представления об управлении системами, персоналом в обстановке, приближенной к реальной. Приобретенный опыт управления системами, внимание и учет обратных связей позволяют в процессе деятельности испытать и понять внутренние связи, выполнить поставленную задачу, оставаясь в пределах социально допустимого риска.

Системе образования страны необходимо обучать управлению сложными системами – как информационными,

так и другими. В настоящее время в программу обучения студентов-управленцев включены предметы «Управление персоналом», «Конфликтология», «Психология». Однако «персонал» – обезличенное понятие, а личность работника и его умение действовать остаются ядром успеха на протяжении тысячелетий.

Методическое и содержательное обучение этим системам привело к разработке модуля, описание которого приводится ниже.

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ: ПРАКТИКУМ ПО УПРАВЛЕНИЮ СЛОЖНЫМИ СИСТЕМАМИ**

#### **Аннотация**

Усложнение социальных и техногенных систем диктует необходимость подготовки управленцев, способных к действиям. Наиболее эффективным методом обучения управленческим действиям признан метод обучения принятию цепочек решений на основе динамических моделей.

Разработанный модуль изначально вариативен и занимает 36 аудиторных академических часов, 22 часа самостоятельной работы и 12 часов контактных встреч и охватывает ряд базовых курсов: «Теория управления», «Экономическая теория», «Математические методы и модели в управлении», «Информатика», «Коммуникации в управлении», «Антикризисное управление», «Управление персоналом», «Государственное и муниципальное управление», «Психология» и др. Постигание искусства управления состоит в сопряжении теоретических знаний и опыта, полученного обучаемым. В практикум включено более 30 управленческих моделей и деловых игр. Новая образовательная задача включает освоение опыта управления и критерии оценки компетентности в соответствии со сложностью систем управления.

#### **Введение**

Получение студентами опыта управления моделями сложных систем позволяет достичь важных образовательных задач. В соответствии с теорией деятельности А.Н. Леонтьева, *теоретические положения закрепляются благодаря их применению в предметной среде*, полученные целостные представления о системе управления служат основой стратегий

принятия решений. Результаты принятого решения как отклик системы становятся базой для принятия последующих решений. Освоение моделей систем в динамике развивает личностные способности: умение отделять значимое от шума, выделять приоритеты, одновременно оперировать разноплановыми процессами и принимать решения. Мастерская моделирования искусства управления построена по принципу нарастания сложности учебной задачи, перехода от индивидуальных заданий к групповым на базе деловых игр. В игровых имитационных экспериментах опыт организован, а не фрагментарен, ошибки поддаются анализу (Дернер, 1997) и дают пример образования *коллектива личностного типа, в котором нет заменимых*.

Задаче постижения искусства управления в настоящий момент отвечает имитационное игровое моделирование (деловые игры, штабные учения), объединяющее теорию и практику освоения различных проблемных областей как систем.

Система, разработанная нами, прошла многолетнюю апробацию на различных факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова: биологическом, географическом, государственного управления, философском, почвоведения, психологии, в Высшей школе инновационного бизнеса, ряде университетов РФ, Европы, Азии, США.

#### **Структура учебно-методического комплекса, компетенции и базовые понятия**

1. Введение. Что я должен знать о себе? Как управлять собой? Надо уметь управлять собой, чтобы уметь управлять другими. Задача упражнений – развитие сензитивности, перенесение акцента с внешнего контроля на внутренний. Серия упражнений: восприятие и анализ информации, развитие лидерских качеств.

2. Опыт самостоятельного управления моделями нарастающей сложности.

3. Коллективные (групповые) решения. *Коллектив – группа людей, совместно преодолевших трудности* (Керженцев, 1968). Задача групповых упражнений состоит в приобретении навыка совместной работы, сотрудничества, умения распределять функции,

анализировать промежуточные и окончательные результаты с целью повышения конкурентоспособности в отношении других профессиональных групп в данной проблемной области.

*Система – множество элементов со связями между ними*. Последовательность освоения моделей практикума отражает иерархический уровень и сложность поведения системы. Система описывается различным образом, например, через сложность, аутодинамичность, непрозрачность и неопределенность (Дернер, 1997). Сложность систем управления определяется следующими многомерными характеристиками:

- 1) количество элементов,
- 2) открытость/закрытость,
- 3) гомо-/гетерогенность,
- 4) цикличность,
- 5) взаимосвязь элементов,
- 6) случайность в поведении систем,
- 7) плотность событий (собственное время),
- 8) стабильность/нестабильность и др.

#### **«Искусство управления» и стандарты образования**

Образовательные стандарты приобретают междисциплинарный, в целом вариативный характер. Инновационный образовательный стандарт объединяет трудно формализуемые фундаментальные науки и искусство. *Под управлением понимается распоряжение имеющимися средствами для достижения поставленных целей* (Моисеев, 1992). Методология практикума основана на принципе выявления совокупного множества возможных фазовых состояний управленческих решений с социально допустимым уровнем риска. Динамичность принятия решений представлена коридором возможных решений на протяжении заданного временного горизонта (Кавтарадзе, 1993; и др.).

Ценность опыта управления сложными моделями состоит в формировании умения действовать, личной подготовкой опережая появление проблемных ситуаций.

Имитационный эксперимент позволяет апробировать авторскую инновацию, перевести ее в управленческую и убедиться в ее качестве.

В практикуме образовательный процесс отделен от аттестации. Обучение

методом имитационного игрового эксперимента позволяет освоить навыки и осмысления искусства управления, а полученные результаты за пределами практикума получают оценку уровня компетентности соответственно сложности освоенной модели управления.

#### **Программа практикума**

1. Предлагаемый модуль содержит учебную 36-часовую программу для IV курса (или III на программе второго высшего образования) «Практикум по управлению моделями сложных систем», магистратуры, аспирантуры (освоение и преподавание игр) и включает психологическую поддержку принятия управленческих решений (самоотчеты, протоколы игр).

2. Имитационные игровые эксперименты завершаются дискуссией и итоговым обсуждением.

Приведем примеры дискуссионных вопросов по итогам имитационного эксперимента. Какую проблему моделирует игра? Что в модели отвечает жизни? Что в модели противоречит жизненной практике? Что бы вы изменили в модели? Что бы вы изменили в жизни/практике управления? Какие законы, правила,

управленческие технологии и в каких решениях вы использовали? Какие рекомендации по построению стратегии управления моделью вы можете дать другим студентам (универсальные/частные правила)? Каков оптимальный горизонт времени планирования? Границы применения модели управления данной системой?

Что такое управленческие имитационные игры (штабные учения)?

В практикуме самооценка сочетается с послеигровым обсуждением в группе. Достигнутый уровень компетентности определяется по само- и взаимооценке и завершается получением результатов формализованного компьютерного анализа управленческих решений каждого участника и групповых решений в целом (например, в деловой игре «Рыболовство»). В дискуссии после игрового эксперимента и оценке уровня достигнутой междисциплинарной компетентности в управлении моделями сложных систем участвуют преподаватели базовых дисциплин факультета.

Предлагаемый модуль позволяет расширить принятый государственный стандарт ИСО 9001-2001 менеджмента качества на подготовку и работу

Таблица 1  
Функциональное описание компетенций<sup>3</sup> управления системами различных уровней сложности (по: Прокушев, 2007)

Уровни компетентности	Критерии компетентности
нулевой	Специалист имеет неверные представления об элементах системного мышления и управления системами в предложенной области
1-й	Специалист верно определяет сложность обсуждаемой проблемы и предлагает возможные решения, базовые рекомендации по внедрению управленческих инноваций
2-й	Специалист владеет проблемной областью управленческой системы, предлагает элементы управленческих решений, включающих новации, и может участвовать в групповом обсуждении решения проблемы
3-й	Специалист владеет практическим умением управления системой предложенной сложности с привлечением типовых новаций в управленческих проблемах с участием куратора (преподавателя)
4-й	Специалист готов управлять сложной системой (при консультации с преподавателем) во всем диапазоне изменений системы, применять инновационные управленческие технологии, предлагать рабочие гипотезы и прогнозировать результаты поведения системы, включая поведение участников
5-й	Специалист готов прогнозировать результаты своей управленческой деятельности во всех состояниях предложенной системы и самостоятельно определять пути применения управленческих технологий и функциональных отношений участников
6-й	Специалист готов обучить студентов и своих коллег применению методов образовательных имитационных моделей в своей профессиональной образовательной и управленческой деятельности

<sup>3</sup> Словарные источники содержат широкий круг описаний этого качества. В проекте дается собственное определение: компетенции (Прокушев, 2007) – способность управлять системой данного уровня.

государственных служащих, включая управление риском, применение процессного подхода в их деятельности, возможность подготовки и переподготовки широкого круга управленцев.

Расширенное содержание игрового модуля изложено ранее (Кавтарадзе, 2014).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авария на Чернобыльской АЭС и ее последствия: Информация ГК АЭ СССР, подготовленная для совещания в МАГАТЭ (Вена, 25–29 августа 1986 г.). М.: Курчатовский ин-т, 1986.
2. Асмолов А.Г. Оптика образования: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
4. Барабашев А.Г. Эволюция государственной службы России: итоги десятилетия (2000–2010). Препринт WP8/2013/01. М.: Изд. дом ВШЭ, 2013. (Серия WP8 «Государственное и муниципальное управление»).
5. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. М.: Изд-во иностранной лит-ры, 1961.
6. Брудный А.А. Пространство возможностей. Бишкек: Илим, 1999.
7. Брудный А.А., Кавтарадзе Д.Н. Экополис. Введение и проблемы. Препринт. Пушино: ОНТИ НЦБИ АН СССР, 1981.
8. Гагарина Л.Г., Кавтарадзе Д.Н., Негри Е.И. Динамическая имитационная модель поддержки принятия решений по управлению образовательным процессом вуза // Государственное управление в XXI веке: повестка дня российской власти. 10-я Международная конференция (29–31 мая 2012 г.): В 3 ч. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. Ч. 3. С. 606–614.
9. Дернер Д. Логика неудач. М.: Смысл, 1997.
10. Жукова Т. Функциональная неграмотность – чума XXI века // Независимая газета. 10.03.2006.
11. Информация об аварии на Чернобыльской АЭС и ее последствиях, подготовленная для МАГАТЭ. Доклад № 1 (INSAG-1) // Атомная энергия. 1986. Т. 61. Вып. 5. URL: <http://magate-1.narod.ru/4.html> (дата обращения: 14.01.2015).
12. Кавтарадзе Д.Н. Конструктивно-экологические аспекты сохранения биосферы и урбанизированные регионы: Дис.... д-ра биол. наук. М., 1993.
13. Кавтарадзе Д.Н. Мастерская игр: ремесло и искусство. М.: Акрополь, 2013.
14. Кавтарадзе Д.Н. Наука и искусство управления сложными системами // Государственное управление. Электронный вестник. 2014. Апрель. № 43. С. 265–293.
15. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. М.: Просвещение, 2009.
16. Каталевский Д.Ю. Основы имитационного моделирования и системного анализа в управлении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011.
17. Керженцев П.М. Принципы организации. М.: Экономика, 1968.
18. Крюков М.М. Эколого-экономическое игровое имитационное моделирование в науке и образовании. Монография. М.: ТЕИС, 2009.
19. Лисин Н. Лоскутная автоматизация, или Как управлять «зоопарком» программ // BYTE Россия. 2009. URL: <http://www.bytemag.ru/articles/detail.php?ID=14862> (дата обращения: 14.01.2015).
20. Медоуз Д.Х. Азбука системного мышления. М.: Бином, 2010.
21. Медоуз Д.Х. и др. Пределы роста / Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рэндерс Й., Беренс В. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
22. Моисеев Н.Н. Курс лекций. М.: Международный университет в Москве, 1992. Личные записи автора статьи.
23. Монтескье Ш. О сущности законов. М.: Мысль, 1999.
24. Никонов В.А. Искусство управления великой страной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011.
25. Перечень наиболее опасных нарушений режима эксплуатации. Авария на Чернобыльской АЭС и ее последствия / Государственный комитет по использованию атомной энергии СССР. М.: Курчатовский ин-т, 1986.
26. Пилипенко А.И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. Курск: Изд-во КГТУ, 1995.
27. Поддьяков А.Н. Компликология – изучение субъектов и управление ими путем

- создания трудностей: от биологических механизмов к нравственной рефлексии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: ИП РАН, 2011. С. 435–479.
28. Прокушев В.Ю. О моделях постоянного дистанционного обучения врачей. М.: МГСУ, 2007.
29. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп-Бизнес, 1999.
30. Тарко А.М. Антропогенные изменения глобальных биосферных процессов. М.: Физматлит, 2005.
31. Тэтчер М. Искусство управления государством. Стратегии для меняющегося мира. М.: Альпина Паблшер, 2003.
32. Шикин Е.В., Шикина Г.Е. Об одном подходе к улавливанию предкризисных сигналов // Государственное управление в 21 веке: традиции и инновации: Мат-лы 9-й ежегодной международной конференции факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова (25–27 мая 2011 г.): В 3 ч. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. Ч. 3. Серия «Общественные науки». С. 703–708.
33. Шикина Г.Е. Предкризисный и посткризисный анализ и слабые сигналы // Ученые труды факультета государственного управления МГУ имени М.В. Ломоносова. 2012. Т. 8. С. 527–533.
34. Greenblat C.S. Designing games and simulations: An illustrated handbook. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.
35. Nygaard C., Courtney N., Leigh E. Simulations, games and role play in university education. L.: UK Short Run Press, 2012.
36. Perrow Ch. The normal accidents. Living with high-risk technologies. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2009.

# Управление образовательными организациями в условиях введения ФГОС: конфликт между мотивами и ресурсами

**Аннотация.** Представлен основанный на системно-деятельностном подходе анализ ресурсно-технологических и мотивационно-целевых проблем введения ФГОС в практику учреждений общего образования.

**Ключевые слова:** ФГОС, системно-деятельностный подход, ресурсно-технологические проблемы, ценностно-смысловые установки, мотивационный менеджмент, компетентность педагогических и управленческих кадров.

Одной из первостепенных задач каждой образовательной организации нашей страны является достижение качества образования, соответствующего федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС). Ответственность, возложенная на образовательные организации за введение ФГОС, велика, поскольку речь идет об ориентирах на достижение кардинально нового качества образования, принципиально отличающегося от требований, в рамках которых общее образование работало в предыдущие десятилетия в соответствии с минимальными требованиями к содержанию образования и образовательными стандартами, основанными на ЗУНах (знаниях, умениях, навыках).

Сложившуюся ситуацию, в которой сейчас работают образовательные учреждения, можно условно представить как «жизнь в двух мирах» – «ЗУНовском» и «ФГОСовском», причем первый мир вполне реальный, подкрепленный достаточно прочными установками в деятельности управленцев и педагогов,

многолетней практикой и ресурсами программного обеспечения – учебниками, пособиями и контрольно-измерительными материалами. Другой «мир» вводимых новых стандартов – пока для большинства образовательных учреждений (прежде всего для ступеней основной – V–IX классы – и старшей школы – X–XI классы) скорее виртуальный, существующий в виде текстов стандартов, примерных образовательных программ и образовательных программ, созданных в каждом образовательном учреждении на основе примерных.

С одной стороны, эту ситуацию можно назвать правомерной, поскольку речь идет именно о переходе на новые образовательные стандарты, а такой переход не может быть осуществлен в одночасье, он требует серьезной подготовки педагогических и управленческих кадров. С другой стороны, шестой год реализации ФГОС на уровне начального общего образования и начало введения новых стандартов в основном общем образовании – это веха, отражающая уже почти половину пройденного пути, и «жизнь в двух мирах» является не столько доказательством переходного периода,



об авторе



*Л.М. Плахова, заслуженный учитель России, кандидат педагогических наук*

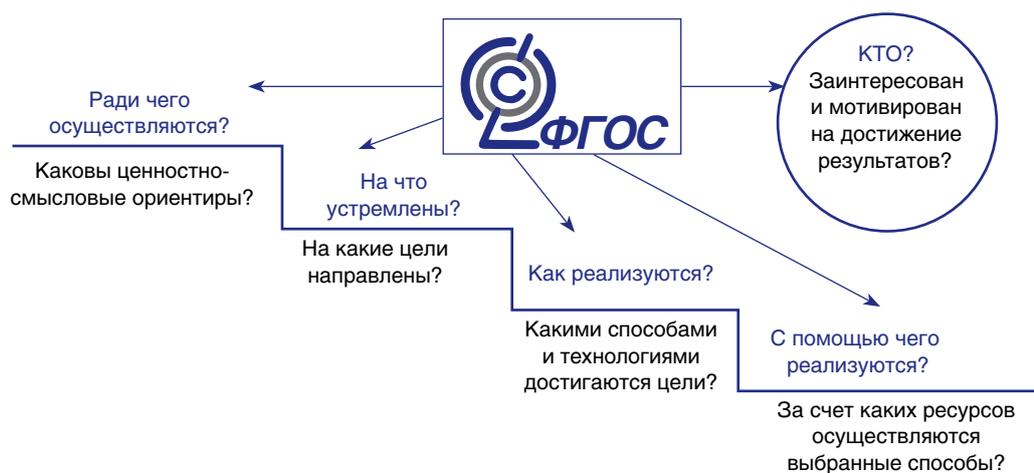


Рис. Системно-деятельностный подход к введению ФГОС: планы анализа деятельности

сколько сигналом о пробуксовывании образовательных организаций на пути решения поставленных задач.

Причиной тому – комплекс проблем введения ФГОС, в раскрытии которых целесообразно опираться на позиции системно-деятельностного подхода, поскольку на его методологических основах были разработаны новые стандарты образования (рис.).

«Системно-деятельностный подход предполагает при изучении любых феноменов психики и проектировании разных сфер социальной практики выделение в качестве методологических инструментов следующих планов анализа систем: *мотивационный план анализа*, связанный с ответами на вопрос, “ради чего”, ради каких “мотивов” происходит развитие того или иного феномена; *интенционально-целевой план анализа*, связанный с ответом на вопрос, “на что”, на какие “цели” направлены действия той или иной системы; *операционально-технологический план анализа*, связанный с ответом на вопрос, “каким способом”, посредством каких “операций”, “технологий” достигаются мотивы и цели системы в тех или иных условиях ее существования; *ресурсно-энергетический план анализа*, связанный с ответом на вопрос, “за счет чего”, каких источников, например, тех или иных психофизиологических ресурсов организма или материально-технических ресурсов общества, будут осуществлены те или иные “действия”, “операции” или “технологии”, обеспечивающие достижение мотивов и целей системы; и, наконец, “*субъектный план анализа*, связанный

с ответом на вопрос, “кто” будет “агентом”, заинтересованным в трансформациях, преобразованиях, изменениях той или иной системы, например, “общества как системы”, “образования как системы” или “личности как системы”» (Асмолов, Персональный сайт).

Представляя проблемы введения ФГОС в практику образовательных организаций, целесообразно не только обратиться к схеме, отражающей выделенные планы анализа, но и обозначить уровни проблем по мере столкновения с ними тех, кто участвует в осуществлении изменений. Поэтому первоначальную схему представим в обратном порядке, соответствующем ходу возникновения проблем и их восприятию теми, кто осуществляет введение ФГОС в образовательных организациях.

Первый уровень проблем введения ФГОС, с которыми сталкиваются практики, связан с острой **нехваткой** ресурсов, в частности, кадровых (подготовленных для новых программ педагогических кадров), программно-методических ресурсов (программ, учебников, пособий, диагностических и контрольно-измерительных материалов), материально-технических (помещения, учебное, игровое оборудование и т.д.) и «традиционно недостаточных» – финансовых ресурсов. Наиболее остро ощущаются проблемы в кадровых и программно-методических ресурсах, решение которых в большинстве образовательных организаций ставится на первый план.

Однако решение задач только на ресурсном уровне введения ФГОС при



об авторе

Н.В. Овчинникова, старший научный сотрудник Центра инновационных сетей и образовательных инициатив ФИРО

условии, что все педагоги прошли необходимую подготовку, а образовательные организации, написав свои образовательные программы и рабочие программы по предметам, оснащаются необходимым арсеналом программно-методического обеспечения и учебного/игрового оборудования, в практике большинства организаций начинает осознаваться как необходимое, но не достаточное. Эта недостаточность связана в первую очередь с тем, что педагоги, переходящие на программы по ФГОС, ощущают острую нехватку технологической подготовки в области психолого-педагогической диагностики, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, программ и учебных планов, образовательных и педагогических технологий совместной деятельности, технологий определения личностных и метапредметов результатов образования и т.д., заявленных в образовательных программах образовательных организаций. Поэтому, чего греха таить, ситуация во многих из них складывается так: программы написаны «по-новому», а педагогические и образовательные технологии используются в большинстве своем прежние, основанные на ЗУНовских традициях.

**Технологические проблемы** усугубляются тем, что значительная часть педагогов, участвующих в процессе введения ФГОС, имеют достаточно крепкую ЗУНовскую технологическую и методическую подготовку, отработанную годами педагогической практики. Поэтому можно сказать, что «молодые» ФГОС ведут неравный бой с маститым противником, на стороне которого еще и сражается технологическая некомпетентность педагогов в вопросах реализации новых стандартов.

Обозначив **первую группу проблем введения ФГОС как ресурсно-технологические**, переходим к верхним ступеням условной лестницы, где представлены целевой и ценностно-смысловой (мотивационный) планы анализа деятельности.

**Проблемы целевого уровня** представляют собой одну из сложнейших позиций, напрямую связанных с достижением заявленных во ФГОС результатов образования. Во всех без исключения образовательных программах образовательных

организаций присутствуют цели, что соответствует требуемой структуре программ. Однако между отражением правильных целей в программах и практическими целями, на которые ориентирована педагогическая деятельность образовательных организаций, проходит незримая «полоса отчуждения». Применяя определение А.Н. Леонтьева о мотивах только знаемых, но реально не действующих, мы можем сказать, что формально знаемые (а точнее, написанные, а если еще более точно, то списанные с примерных образовательных программ) цели не являются в большинстве образовательных организаций реально действующими движителями, направляющими педагогической деятельности.

Педагогам, профессиональные установки которых формировались в парадигме ЗУНовского стандарта, цели которого четко и ясно понимаются как результаты предметной обученности, «на зубок» в своем предмете знают, что ученик должен знать, уметь и довести до навыка. Поэтому такая позиция новых стандартов, как целевые ориентиры образования, включающие личностные, метапредметные и предметные результаты, поначалу у большинства педагогов вызывавшая оторопь, на данном этапе введения ФГОС перешла в разряд формально необходимых лозунгов нового веяния. В этих новых целевых ориентирах значительным числом педагогов на практическое вооружение взяты лишь предметные результаты, к которым без труда вновь применяются старые, привычные ЗУНы, а ориентиры педагогической деятельности на достижение личностных и метапредметных результатов образования оставлены «на потом»,

Во всех без исключения образовательных программах образовательных организаций присутствуют цели, что соответствует требуемой структуре программ. Однако между отражением правильных целей в программах и практическими целями, на которые ориентирована педагогическая деятельность образовательных организаций, проходит незримая «полоса отчуждения». Формально знаемые цели не являются в большинстве образовательных организаций реально действующими движителями, направляющими педагогической деятельности.

ФГОСы «пронизаны» главной установкой на возвращение мотивированной образованной личности. Но, к сожалению, о мотивации тех, кто осуществляет введение ФГОС, и о мотивации тех, кто управляет образовательными организациями в условиях их перехода на новые образовательные стандарты, на практике задумываются меньше всего, считая, что административный ресурс здесь даст больший, а главное более быстрый эффект.

когда для этого будут разработаны соответствующие технологии и четкие методические рекомендации.

Формирование **телеологической** (греч. telos – завершение, цель; teleos – достигший цели и logos – учение) **компетентности** педагогических и управленческих кадров в условиях введения ФГОС является одной из самых трудных задач, поскольку восприятие целевых ориентиров, проектирование целей как осознаваемых «образов потребного будущего» (Н.А. Бернштейн) и эффективное целеполагание и целедостижение невозможны без четкого понимания и осознания ценностно-смысловых ориентиров ФГОС как принципиально новых, рожденных в другой – культурно-деятельностной – парадигме образования.

ФГОСы «пронизаны» главной установкой на возвращение мотивированной образованной личности. Но, к сожалению, о мотивации тех, кто осуществляет введение ФГОС, и о мотивации тех, кто управляет образовательными организациями в условиях их перехода на новые образовательные стандарты, на практике задумываются меньше всего, считая, что административный ресурс здесь даст больший, а главное более быстрый эффект. Для тех, кто управляет процессом введения ФГОС и опирается преимущественно на административный ресурс (а в практике управления как администрирования в отличие от мотивационного менеджмента именно эта позиция является ведущей), те, кто непосредственно осуществляет введение ФГОС, являются объектами, носителями функций, которые необходимо выполнять.

Поэтому проявлением проблемы введения ФГОС на ценностно-смысловом, мотивационном уровне является игнорирование сложившихся

ценностно-смысловых профессиональных установок нынешних участников введения ФГОС в условиях преобладания ЗУНовской парадигмы. Отсюда и нежелание направлять свои усилия на формирование новых, соответствующих культурно-деятельностной парадигме образования мировоззренческих, ценностно-смысловых профессиональных установок педагогов и тех, кто руководит образовательными организациями и муниципальными и региональными органами управления образования.

Но ценностно-смысловые установки не могут быть изменены приказом, инструкцией. Они порождаются и изменяются в деятельности, в **лично-значимой деятельности субъекта**.

«Для изменения мотивационно-смысловых отношений могут быть использованы различные методические приемы, основанные на принципе **деятельностного опосредствования**. Суть этого принципа состоит в следующем: *для того чтобы перестроить мотивы и смысловые установки личности, необходимо выйти за пределы этих смысловых образований и изменить порождающие их деятельности*. <...>

**Ключ к формированию, перестройке и коррекции личности лежит в организации и изменении лично-значимой деятельности субъекта**. <...>

**Личностный смысл** представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение человека к тем объектам, ради которых разворачиваются ее деятельность и общение» (выделения жирным шрифтом в цитате наши. – Л.П., Н.О.) (Асмолов, 2001, с. 388–389, 350).

Вскрывая **мотивационные проблемы введения ФГОС**, мы видим, что недооценка «сопромата» достаточно устойчивых ЗУНовских профессиональных установок, в конечном счете, и приводит к «пробуксовыванию» образовательных организаций на пути их движения в реализации новых стандартов. Ставка на управление-администрирование, которое в кадрах образовательного учреждения видит лишь объектов, носителей педагогических и управленческих функций, только усугубляет эту проблему.

Вопросы формирования ценностно-смысловых установок и порождения

личностных смыслов субъектов – участников введения ФГОС, вопросы отношения к участникам как к истинным субъектам деятельности и их мотивации, вопросы объединения участников совместной деятельности для решения общих проблем, вопросы рефлексии практики деятельности – все эти и другие сущностные задачи призвано решать управление, представленное **мотивационным менеджментом**.

Различие между управлением-администрированием и мотивационным менеджментом проявляется и в том, что для администрирования области обозначенных проблем видятся в решениях на уровне ресурсно-технологических задач, формально обозначенных целевых задач и, как правило, отсутствия мотивационных задач, поскольку требования к тому, что необходимо выполнить, определяются в функционале работников. Напротив, для мотивационного менеджмента решение задач управления изменениями начинается с приоритета мотивационно-целевых задач, на основе которых мотивированные участники («быть мотивированным значит ощущать себя источником действия» – Р. Де Чармс) развивают компетентность и в целеполагании, и в выборе и освоении эффективных для данных целей технологий, и в ресурсообеспечении деятельности образовательных организаций. Отказываясь от мотивационного менеджмента (а точнее, пренебрегая его значимостью в условиях управления изменениями), они обрекают себя на хождение по замкнутому кругу проблем: недостаток ресурсов → недостаток технологического обеспечения в силу недостатка ресурсов (а не из-за отсутствия компетентности в эффективном выборе соответствующих технологий).

Поскольку именно вопросы делового администрирования занимают львиную долю в программах обучения

Поскольку именно вопросы делового администрирования занимают львиную долю в программах обучения менеджеров образования, из-за недостаточного уровня подготовки в области мотивационного менеджмента вне поля зрения руководителей образовательных организаций остается важнейший комплекс ресурсов – организационно-мотивационные ресурсы, представляющие собой фундамент готовности наших учреждений к деятельности в условиях изменений.

менеджеров образования, из-за недостаточного уровня подготовки в области мотивационного менеджмента вне поля зрения руководителей образовательных организаций остается важнейший комплекс ресурсов – **организационно-мотивационные ресурсы**, представляющие собой *фундамент готовности наших учреждений к деятельности в условиях изменений*.

В современный лексикон управленческой науки прочно вошло понятие «**организационная готовность к изменениям**», обеспечить которую способно управление, компетентное в вопросах созидания мотивирующей организационной среды, атмосферы поиска, сотрудничества и рефлексии достигнутого с позиций смыслов и ценностей деятельности, самокритичного анализа проблем и неудач и последующего совместного выбора путей и способов достижения поставленных целей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001.
2. Асмолов А.Г. Разработка системно-деятельностных принципов // Персональный сайт А.Г. Асмолова. URL: <http://asmolovpsy.ru/ru/ideas/121> (дата обращения: 17.09.2015).

# Что делать: особенности внедрения ФГОС в регионах России

118

**Аннотация.** Статья в полемической форме обозначает трудности, с которыми сталкиваются реальная педагогическая практика при внедрении ФГОС дошкольного образования. В ней также указаны самые насущные и простые способы решения этих проблем.

**Ключевые слова:** отсутствие доверия, чрезмерный контроль, страх, проблемы ФГОС дошкольного образования.



од назад, когда появился ФГОС дошкольного образования, я открыла свою книгу «БИМ! БАМ! БОМ! Сто секретов музыки для детей», вышедшую в 2003 г., прочитала несколько абзацев и вдруг с удивлением поняла, что так, как сейчас предписывает работать этот нормативный документ, я работала всегда. Чтобы написать книгу и обобщить опыт, мне понадобилось 10 лет практической работы – как раз в 1993 г. я и пришла работать в детский сад Центра образования № 1679 г. Москвы. Теперь, оглядываясь на 20 лет назад и зная, какой дорогой шла, хочу поделиться с коллегами своими мыслями. Мои многочисленные семинары в разных городах

России помогли увидеть собственный опыт в огромном зеркале и сделать некоторые выводы.

ФГОС – документ, оказавшийся настолько революционным для нашей отечественной педагогики, что у многих вызвал отторжение и неприятие. И баталии на страницах педагогических изданий и конференциях часто носят характер плохо скрываемого сопротивления. Это внутреннее сопротивление системы и есть главный тормоз для внедрения документа в практику. Одна из причин сопротивления – *страх* оказаться за границами того Города Детства, в который нас зовет и направляет ФГОС дошкольного образования образца 2014 г. Страх, что туда не пустят с существующим багажом мыслей и способов работы.

Однако ФГОС – это действующий закон, который всем надо выполнять независимо от личных убеждений. Сомневающиеся либо становятся его сторонниками, либо покидают дорогу в Город Детства, выбирая другую дорогу в своей жизни. И никак иначе. Но еще лучше, если нам в масштабах целой страны удастся достигнуть консенсуса,

ФГОС – документ, оказавшийся настолько революционным для нашей отечественной педагогики, что у многих вызвал отторжение и неприятие. И баталии на страницах педагогических изданий и конференциях часто носят характер плохо скрываемого сопротивления. Это внутреннее сопротивление системы и есть главный тормоз для внедрения документа в практику.

осознавая, что личные амбиции и интересы детства могут совпадать. Если мы все и вправду хотим видеть дошкольников здоровыми, активными, действующими на основе общепринятых ценностей, любознательными, чувствующими прекрасное, умеющими жить в социуме (пока они еще этого не умеют – приобретают только первичный опыт), стрессоустойчивыми (они еще только идут к этой далекой цели), то всем нам сюда – в дверь, на которой надпись «ФГОС дошкольного образования».

Почему-то главные мысли документа показали практикам само собой разумеющимися, как будто они уже существуют в реальной жизни (например, полное оправдание игры и самооценности детства), а постулаты второго плана вызвали целую бурю эмоций. (Понятно почему: игра и самооценность детства постулировались уже давно, а необходимость диагностики вбивалась руководством всеми способами. А как еще показать, что ты работаешь, причем – хорошо?) При этом именно постулаты второго плана стали настоящим камнем преткновения в попытке понять документ. Например, многие управленцы до сих пор не могут поверить в отмену диагностики и представить себе работу без нее. Само существование насквозь фальшивой процедуры оценивания дошкольников в течение десятилетий приучило всех думать, что если процент на бумаге высокий, цифирь стройная – все будет хорошо: зарплата, аттестация, премии, престиж, имидж. Привычка так думать – это симптом тяжелой болезни дошкольного образования. Он свидетельствует об очень серьезных вещах. Вот некоторые из них:

1) нежелание участников образовательной системы видеть, что реальность – живая, она – не та, что в диагностике;

2) вторичная слепота, которая наступила в результате душевной глухоты, как ни печально это констатировать. Реальный ребенок у нас почти *никого не интересовал* последние «дцать» лет, потому и появился нынешний ФГОС как попытка его защитить;

3) недостаточное понимание органами управления и надзора того, что же они теперь должны проверять и как управлять. Они должны проверять

**Само существование насквозь фальшивой процедуры оценивания дошкольников в течение десятилетий приучило всех думать, что если процент на бумаге высокий, цифирь стройная – все будет хорошо: зарплата, аттестация, премии, престиж, имидж. Привычка так думать – это симптом тяжелой болезни дошкольного образования.**

образовательную среду, за состояние которой сами же и отвечают. Но они хотят по-прежнему проверять воспитателя, т.е. оценивать то, что сами делать не умеют, – работать с детьми в режиме живой игры и импровизации. Парадокс усиливается отсутствием соответствующего образования и опыта у части управленцев;

4) неверие большинства педагогов в то, что им будут когда-либо доверять. Между тем без доверия нет инициативы, нет творчества и нет желания сделать первый шаг.

Поэтому педагогическая практика сейчас замерла в оцепенении: все ждут *чьих-то* указаний, боясь сделать первый шаг. А ведь хорошую, добротную работу с детьми, которую запрашивает ФГОС, может обеспечить только практика – те самые простые педагоги, которым никто и не собирается сейчас доверить работу по преобразованию старого в новое. Между тем именно от них – их способности работать с энтузиазмом, ошибаясь, но исправляясь, от их уверенности, что не дадут по рукам за инициативу, и зависит «жизнь» или «смерть» этого замечательного документа под названием «ФГОС дошкольного образования» на просторах России.

Что же делать и как начать выполнять в каждом детском саду требования ФГОС?

Совершенно очевидно, что идти к осуществлению его идей придется эволюционно. Переход в целом займет реально лет 10–15, но первые результаты в конкретном детском саду можно будет увидеть уже через полгода, если *начать работать*. Вот и надо всем начать работать, не ожидая указаний сверху: у нас есть ФГОС, там все предельно ясно написано.

Например, нужно в каждом детском саду объявить «Неделю игры» и позволить детям в эту неделю *играть*, сколько



об авторе



Т.Э. Тютюнникова, учитель музыки и музыкальный руководитель Центра образования № 1679 г. Москвы, кандидат искусствоведения

хотят, а педагогам, удерживая в голове недельное программное содержание, попытаться уместить его в ту самую детскую игру, которая будет разворачиваться на их глазах всю неделю. Это попытка учиться ходить заново. Разве требуется указание сверху, чтобы сделать первый шаг? Нет! Достаточно желания идти вперед и творить новую педагогическую реальность. Неделю спустя всем воспитателям обязательно надо собраться вместе и рассказать друг другу, что получилось, где было трудно и почему. У каждого найдется, чем поделиться. И даже единственное зернышко реального опыта окажется полезней чтения десятка брошюр типа «Как работать по ФГОС в детском саду?». Обсуждение дает силы и понимание, как идти дальше, потому что первая «Неделя игры» в детском саду плавно перетекает во вторую, затем в третью, десятую и далее становится нормой жизни в учреждении! Через полгода подобной работы и постоянного ее анализа, отсутствия страха, желания учиться на практике и уверенности, что тебя поддерживают коллеги, вы и в самом деле окажетесь в другой реальности – на пути к тому состоянию, которое можно будет назвать словами из ФГОСа: у вас проявятся и детская инициатива, и вариативность, и индивидуальность каждого ребенка. Дорогу осилит идущий, а она всегда начинается с первого шага.

Игра нравится не только детям. Возможно, это утверждение кому-то покажется откровением, но ее также беззаветно любят и взрослые. Так, может, им тоже начать играть? Если игра – это работа детей, то работа взрослых – это их увлекательная *игра*! Например, каждый

четверг объявляется Днем чего-то. Это может быть День разноцветных носочков в младшей группе! Все дети придут в красивых ярких носочках, а воспитатель вокруг этого разворачивает игру и обучение: цвета, гигиена, коммуникация, театр, физкультура (бег и ходьба на носочках), танец в носочках на музыкальном занятии – и т.д. и т.п. Вариантам нет числа! Нетрудно, но как увлекательно и интересно! При этом *праздник* и *игра* реально будут. Так, может, взять и объявить ближайшую пятницу Днем счастья? И попытаться испытывать это состояние в течение всего рабочего дня? А заодно много о чем поговорить с детьми... А затем неделя за неделей «приглашать» это счастье в группу: День солнечных улыбок, День вежливых слов, День прогулок с зонтиком, День поиска того, чего нет, День апельсина, День мечтаний возле окна...

После мечтаний и полетов необходимо вернуться на твердую землю... Главный пафос ФГОСа состоит не в отмене диагностики или оправдании игры, а во всеобщем освобождении: детей – от диктата взрослых и насилия, педагогов – от диктата программ, проверок и униженного состояния, органов управления и надзора – от рутинной работы и замены ее на творческую, полную человеческого тепла и уважения ко всем идущим по образовательной «лестнице».

Но чтобы это освобождение состоялось, все взрослые должны, как уже упоминалось выше, избавиться от страха. От страха делать то, что предписывает ФГОС как закон, от страха, что это может кому-то не понравиться, от страха быть специалистом на своем месте и уважать себя, от страха потерять работу, если проявишь инициативу. Когда соответствующая работа с собой будет проведена, каждый получит бонус: дети получат обратно свое детство и право быть ребенком, педагоги увидят и почувствуют свое счастье быть творческими, принимать решения, а не работать, как крепостной, по чужим предписаниям и рекомендациям. Бонус органов управления и надзора в их нынешнем виде будет заключаться в понимании того, что можно наконец начать быть специалистами, которые приходят в детский сад, чтобы помочь, а не чтобы карать. Те, кто помогать в принципе

Ведь хорошую, добротную работу с детьми, которую запрашивает ФГОС, может обеспечить только практика – те самые простые педагоги, которым никто и не собирается сейчас доверить работу по преобразованию старого в новое. Между тем именно от них – их способности работать с энтузиазмом, ошибаясь, но исправляясь, от их уверенности, что не дадут по рукам за инициативу, и зависит «жизнь» или «смерть» этого замечательного документа под названием «ФГОС дошкольного образования» на просторах России.

не умеют или не собираются это делать в силу своих убеждений, просто перейдут на другую работу и, наверное, будут там счастливы.

Бонус государства будет тоже очень большой: здоровые, спокойные, любознательные и активные ребяташки, уважающие себя воспитатели, с достоинством выполняющие свою работу (огромная армия людей, между прочим), доверяющие образованию родители. Разбуженная инициатива и креативность педагогов позволит снизить затраты на управление и надзор: работающий с энтузиазмом педагог всегда работает хорошо.

Вам хочется быть послушными исполнителями или теми, кто крутит колесо жизни, создавая условия для проявления нового? Во ФГОСе есть место для тех и других. Только это один и тот же человек: послушно и точно выполняя нормы закона, воспитатель тем самым начинает раскручивать колесо современного этапа дошкольного образования в России.

Главный пафос ФГОСа состоит не в отмене диагностики или оправдании игры, а во всеобщем освобождении: детей – от диктата взрослых и насилия, педагогов – от диктата программ, проверок и униженного состояния, органов управления и надзора – от рутинной работы и замены ее на творческую, полную человеческого тепла и уважения ко всем идущим по образовательной «лестнице».

Итак, подведем итог: инициатива, опощение, добрые слова, приятная атмосфера, доверие, уважение, признание, сотрудничество, умение учиться у других – полет к звездам вам обеспечен! Никаких материальных затрат, на данном этапе. Только душевные. Но надо взять и попробовать! Может понравиться сразу и навсегда.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тютюнникова Т.Э. БИМ! БАМ! БОМ! Сто секретов музыки для детей. Вып. 1: Игры звуками: Учебно-методич. пособ. СПб.: ЛОИРО, 2003.

# Педагогическое проектирование – технология формирования информационной компетентности младших школьников

122

**Аннотация.** Описывается опыт работы экспериментальной площадки ФГАУ «ФИРО» по разработке и внедрению материалов к учебно-методическому комплексу «Мой друг Компьютер», реализуемому в III–IV классах по модулю «Практика работы на компьютере» в рамках учебного предмета «Технология». Содержание учебно-методического комплекса направлено на формирование у младших школьников системы универсальных учебных действий, развитие навыков использования информационно-коммуникационных технологий для решения социально-коммуникативных, познавательных и творческих задач в учебной и внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, универсальные учебные действия, педагогический проект, учебно-методический комплекс.

Если бы компьютер не был изобретен как универсальное техническое устройство, его следовало бы изобрести специально для целей образования.

*Энтони Маллан*

**П**едагогический коллектив МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Кольчугино Владимирской обл. постоянно находится в поиске новых идей, направленных на совершенствование методик преподавания, расширение поля взаимодействия с родителями, повышение эффективности форм, методов и приемов формирования универсальных учебных действий у школьников.

Образование должно ориентироваться на будущее. Коренные изменения в различных сферах современного общества требуют от школы новых подходов к содержанию, методике, технологиям, средствам обучения и воспитания подрастающего

поколения, в том числе в области информационных технологий.

Актуальность проблемы продиктована потребностью современного информационного общества. Отсюда вытекает требование сделать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) общей образовательной технологией. Это не случайно, поскольку информационные технологии как компонент целостной системы обучения и воспитания облегчают доступ к информации, открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) прописаны требования к результатам обучения.

**Неотъемлемая часть ядра** стандарта второго поколения – *универсальные учебные действия*. **Важными элементами их формирования**, обеспечивающими результативность начального общего образования, являются ориентировка младших школьников в информационных и коммуникационных технологиях и формирование способности грамотно их применять (ИКТ-компетентность). Использование современных цифровых инструментов и коммуникационных сред – наиболее естественный способ формирования **универсальных учебных действий** (Как проектировать..., 2010). Для решения задач по формированию информационной компетентности обучающихся начальной школы была предложена такая форма работы, как «педагогический проект» по созданию учебно-методического комплекса (УМК).

Работа над педагогическим проектом началась еще в 2010 г.

По своему типу педагогический проект является:

- социальным, так как предполагает изменения в социальном окружении педагогов и учащихся младших классов (Алиева, 2009);
- практико-ориентированным, поскольку результат проекта – это созданный учащимися реальный социальный продукт, имеющий практическое значение;
- долгосрочным, так как длится не менее трех лет.

Целью педагогического проекта является **разработка и реализация** УМК «Мой друг Компьютер» в рамках модуля «Практика работы на компьютере» в учебном предмете «Технология» в системе начального образования.

На первом этапе работы над педагогическим проектом была изучена нормативная база, произведен отбор форм, методов, приемов для реализации проекта, а также необходимых методических и учебных материалов. На втором этапе проекта были разработаны макеты методического пособия для учителя начальных классов, рабочих тетрадей для учащихся III и IV классов, а также информационные карты организации уроков, подготовлен необходимый дидактический материал. Апробация УМК проходила на базе МБОУ СОШ № 2 г. Кольчугино Владимирской

обл. На третьем этапе были проведены диагностика и оценка полученных результатов, а также внесены изменения и дополнения в содержание материалов УМК «Мой друг Компьютер».

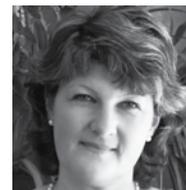
С одной стороны, указанный УМК создает оптимальные условия для качественного проведения учителем уроков «Практика работы на компьютере». С другой стороны, содержание учебного материала, заложенного в УМК, а также использование различных форм организации учебной и внеучебной деятельности предусматривает тесное взаимодействие участников образовательного процесса, что отвечает требованиям ФГОС начального общего образования второго поколения.

УМК «Мой друг Компьютер» имеет свои методические и содержательные особенности. Организация работы по освоению практических навыков в рамках его использования строится в режиме смены деятельности учащихся при участии их в параллельной групповой работе: первая группа учеников работает за партами в рабочей тетради, вторая – за компьютерами, по истечении определенного времени группы меняются местами. На уроках, которые имеют четкую структуру, особое внимание уделяется формированию коммуникативных навыков учащихся. С помощью так называемых сквозных героев (Мониторчик, мышка Клика, Пираты и др.) осуществляются такие этапы урока, как «вхождение в урок», активизация ранее полученных знаний, целеполагание, рефлексия. Каждый ученик на уроке создает свой собственный «продукт» на основе материала, полученного им на предыдущем уроке. Детям предлагается домашнее задание двух видов: обязательное и по желанию. Для учеников III класса – это проектное задание, IV класса – творческое задание (Алиева, Радионова, 2015а, 2015б). При выполнении практической работы в рабочей тетради или выполнении домашнего задания детям предлагается самостоятельно ознакомиться с новым материалом через игровую деятельность и решение проблемных ситуаций (Босова Л., Босова А., Коломенская, 2007).

Обобщение и распространение педагогического опыта по созданию и реализации УМК проходят на различных уровнях начиная с 2010 г., когда для учителей



об авторе



*Н.Г. Новикова,  
учитель  
начальных  
классов МБОУ  
СОШ № 2  
г. Кольчугино,  
Владимирская  
область*



*С.Н. Фролова,  
учитель  
начальных  
классов МБОУ  
СОШ № 2  
г. Кольчугино,  
Владимирская  
область*

школы авторским коллективом был проведен мастер-класс «Организация проектной деятельности через использование ИКТ» в рамках презентации разработанного материала. В 2011 г. на районном семинаре был представлен педагогический опыт по теме «Разработка и внедрение в образовательный процесс начальной школы УМК «Мой друг Компьютер»». Эти материалы были занесены в банк данных методического кабинета управления образования Кольчугинского района Владимирской обл., что обеспечило возможность педагогам других образовательных организаций ознакомиться с ним более подробно. В том же году был проведен районный семинар для заместителей директоров школ и учителей начальных классов по теме «Информационные технологии в педагогической деятельности учителя начальных классов в рамках новых образовательных стандартов». Опыт работы был представлен также на курсах повышения квалификации учителей начальных классов во Владимирском институте повышения квалификации работников образования им. Л.И. Новиковой.

22 апреля 2011 г. авторский коллектив УМК принял участие во Всероссийском научно-практическом семинаре «Перспективы использования информационных технологий в образовательном процессе» (на базе ГБОУ СОШ № 1306 – Школа молодых политиков, г. Москва) с темой «Разработка и внедрение в образовательный процесс начальной школы УМК «Мой друг Компьютер»». Именно с этого момента началось творческое сотрудничество его разработчиков с сотрудниками ФГАУ «ФИРО» – Э.Ф. Алиевой и О.Р. Радионова, которое переросло в серьезную экспериментальную работу. В 2012 г. УМК «Мой друг Компьютер» получил рецензию ГАОУ

ДПО «ВИПКРО», в которой было рекомендовано использовать его в качестве методического пособия к учебнику «Технология», а также для организации внеурочной деятельности.

В 2013 г. СОШ № 2 был присвоен статус экспериментальной площадки ФИРО по теме «Формирование информационной компетентности обучающихся III–IV классов с использованием УМК «Мой друг Компьютер» при реализации модуля «Практика работы на компьютере» (научные руководители – Э.Ф. Алиева, руководитель Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ, канд. пед. наук, и О.Р. Радионова, заместитель руководителя Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ, канд. пед. наук, доцент).

В этом же году УМК «Мой друг Компьютер» был издан, предварительно пройдя экспертизу в Экспертном совете ФИРО и получив рекомендации к использованию в системе общего образования в качестве УМК для учащихся III–IV классов. Авторский коллектив УМК был удостоен звания лауреата Национальной премии «Элита российского образования» по теме: «Качественное образование – будущее России» в номинации «Лучший цикл уроков по достижению планируемых результатов ФГОС-2013».

Материалы УМК в 2014 г. были представлены на региональном семинаре-презентации по теме «Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании». Также опыт экспериментальной работы демонстрировался в рамках тематических курсов «Современный урок в начальной школе: теория, анализ, практика» для учителей начальных классов Владимирской области, где состоялся мастер-класс по теме «Разработка и внедрение в образовательный процесс начальной школы УМК «Мой друг Компьютер»». Была разработана и апробируется модель деятельности образовательного учреждения по теме работы экспериментальной площадки.

Уже в 2015 г. коллектив экспериментальной площадки принял участие в работе курсов повышения квалификации по теме «Реализация ФГОС в начальном общем образовании» для учителей начальных классов Владимирской обл. во

**Педагогический проект по созданию УМК направлен на осуществление эффективной инновационной деятельности, рост информационной компетентности учащихся начальных классов в школе и семье и, конечно же, на творческий рост педагогов. Для учеников создаются необходимые условия формирования интеллектуальных, творческих и практических навыков и умений.**

Владимирском ИПК работников образования им. Л.И. Новиковой – был проведен мастер-класс по реализации УМК.

В ходе видеоконференции «Образовательные инициативы России: результаты деятельности экспериментальных площадок Федерального государственного автономного учреждения “Федеральный институт развития образования”» состоялось обсуждение итогов и перспектив работы экспериментальной площадки. Появилось новое направление экспериментальной деятельности, связанное с осуществлением преемственности между дошкольной и начальной ступенью образования с использованием интерактивных технологий. В основу преемственности положена педагогическая технология воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» (авторы Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова) (Алиева, Радионова, 2015а, 2015б). В данный момент авторским коллективом разрабатывается УМК, включающий:

- методические рекомендации для учителей начальных классов, учителей-предметников, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, библиотекарей школьных библиотек и т.д.; в сборнике будет представлено описание проектной деятельности, заложенной в УМК;

- практикум для детей 9–11 лет «Сборник сказочных историй “Как карапушки подружились с Компьютером”», состоящий из двух частей (для учащихся III и IV классов);

- практические рекомендации для родителей.

Итак, педагогический проект по созданию УМК направлен на осуществление эффективной инновационной деятельности, рост информационной компетентности учащихся начальных классов в школе и семье и, конечно же, на творческий рост педагогов. Для учеников создаются необходимые условия формирования интеллектуальных, творческих и практических навыков и умений, которые будут способствовать:

- овладению опытом практической деятельности по созданию лично и общественно значимых объектов труда;

- грамотному использованию компьютерной техники для работы с информацией

в учебной деятельности и повседневной жизни;

- развитию учебно-познавательного интереса, творческих способностей, способностей ориентироваться в информации разного вида, универсальных учебных действий;

- воспитанию трудолюбия, уважительного отношения к людям и результатам их труда;

- развитию социально-коммуникативных навыков при взаимодействии со сверстниками и взрослыми;

- практическому применению правил сотрудничества в коллективной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева Э.Ф. Инновационные подходы к проблеме личностного развития ребенка в современном образовании // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. 2009. № 1 (1) (январь–апрель). С. 8–11.

2. Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими? Педагогическая технология воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения: Метод. рекомендации. М.: Национальное образование, 2015а. (Сер. Коллекция открытий дошкольного образования).

3. Алиева Э.Ф., Радионова О.Р. Как карапушки учились понимать друг друга: Сборник сказочных историй: Практикум для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Педагогическая технология воспитания детей 5–8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» М.: Национальное образование, 2015б. (Сер. Коллекция открытий дошкольного образования).

4. Босова Л.Л., Босова А.Ю., Коломенская Ю.Г. Занимательные задачи по информатике. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2007.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. М.: Просвещение, 2010.