

Образовательная ПОЛИТИКА

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

Сформулированную подобным образом миссию нашего журнала можно называть социокультурным проектом.

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

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

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

Образовательная политика

Научно-аналитический журнал Образовательная ПОЛИТИКА

№ 4 (74) 2016

СЛОВО РЕДАКТОРА

Гонки за будущим

ДИАГНОЗ

Динамика развития идентичности у детей

МЕТОДОЛОГИЯ

Стандарт социального качества общего образования



ПОЗИЦИЯ

Автономия учителей

МЫ И МИР

Выявление и поддержка талантливой молодежи



«Образовательная политика» входит в перечень журналов ВАК

С наиболее полной информацией о социальных, методологических и человеческих приоритетах главного редактора журнала «Образовательная политика» А.Г. Асмолова можно ознакомиться на сайте: <http://www.asmolovpsy.ru/>

Продолжается подписка на журнал «Образовательная политика»

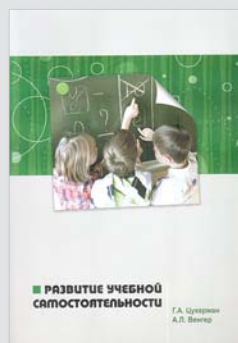
Оформить подписку на журнал можно по каталогу агентства «Роспечать» (подписной индекс 18470)



Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества / Юваль Ной Харари; [пер. с англ. Л. Сумм]. М.: Синдбад, 2016. – 520 с.: ил. ISBN 978-5-905891-64-9

Сто тысяч лет назад Homo sapiens был один из как минимум шести видов человека, живших на этой планете, – ничем не примечательным животным, которое играло в экосистеме роль не большую, чем гориллы, светлячки или медузы. Но около семидесяти тысяч лет назад загадочное изменение когнитивных способностей Homo sapiens превратило его в хозяина планеты и кошмар экосистемы. Как человек разумный сумел покорить мир? Что стало с другими видами человека? Когда и почему появились деньги, государства и религия? Как возникли и рушились империи? Почему почти все общества ставили женщин ниже мужчин? Как наука и капитализм стали господствующими верованиями современной эры? Становились ли люди с течением времени счастливее? Какое будущее нас ожидает?

Юваль Харари показывает, как ход истории формировал человеческое общество и действительность вокруг него. Его книга прослеживает связь между событиями прошлого и проблемами современности и заставляет читателя пересмотреть все устоявшиеся представления об окружающем мире.



Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. 2-е изд. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. – 432 с.: ил. ISBN 978-5-9904722-6-6

Какая педагогическая помощь нужна школьнику, чтобы научиться учиться самостоятельно, быть инициативным в постановке и решении новых задач, независимым в контроле и оценке своих учебных достижений? На основе данных десятилетнего лонгитюдного исследования доказано, что источником учебной самостоятельности школьника является совместный поиск способов решения новых задач. Показано, как педагог может управлять детским поиском. Описаны характеристики умения учиться на разных ступенях школьного обучения и индивидуальные траектории становления учебной самостоятельности младших школьников и подростков.

Книга адресована всем тем, кого интересуют проблемы связи обучения и развития детской самостоятельности, кто занят оценкой и диагностикой развивающих эффектов образования, кто проектирует и строит образование, развивающее умение учиться самостоятельно.

Учредитель
Федеральный институт
развития образования
Министерства образования
и науки РФ

Редакционный совет
Председатель –
Калина И.И.

Асмолов А.Г.
Балыхин Г.А.
Кравцов С.С.
Лейбович А.Н.
Положевец П.Г.
Реморенко И.М.

Редакционная коллегия
Главный редактор –
Асмолов А.Г.
Щедрина Е.В.
(заместитель главного редактора)
Бурова Н.В.
(ответственный секретарь)

Агранович М.Л.
Блинов В.И.
Верч Дж.
Гусельцева М.С.
Карабанова О.А.
Кондаков А.М.
Коул М.
Куркин Е.Б.
Лейбович А.Н.
Подьяков А.Н.
Рубцов В.В.
Русаков А.С.
Семенов А.Л.
Собкин В.С.
Уваров А.Ю.
Цирульников А.М.

Свидетельство
о регистрации средства
массовой информации
ПИ № ФС77-22657
от 15 декабря 2005 г.
ПИ № ФС77-38749
29 января 2010 г.
Издается с июля 2006 г.

№ 4 (74) 2016

Адрес редакции:
152319, Москва,
ул. Черняховского, д. 9.
Эл. адрес: redactor@edupolicy.ru
www.edupolicy.ru

Отпечатано
в типографии:
ОАО «Кострома»
156010, г. Кострома,
ул. Самоковская, 10.
Тираж: 1500 экз.
© «Образовательная
политика», 2016

Над номером работали:
Александр Комаров,
Елена Либкина,
Любовь Заварыкина,
Нина Самбу

Содержание

СЛОВО РЕДАКТОРА

Асмолов А.Г.
Гонки за будущим: ...и вот наступило потом 2

ДИАГНОЗ

Гороховатский Л.Ю.
Концепция экспертной результативности как основа
психологического сопровождения подготовки государственных
и муниципальных служащих 7
Хузеева Г.Р.
Динамика развития идентичности у детей младшего школьного
возраста 13

МЕТОДОЛОГИЯ

Ясвин В.А.
Стандарт социального качества общего образования:
опыт разработки и внедрения 19
Мальцева А.П.
Социальное доверие
и системы управления образованием: проблема
взаимообусловленности институтов 35

ПОЗИЦИЯ

Кожевникова М.Н.
Автономия учителей 47
Куркин Е.Б.
Что может спасти образование и нацию? 60

ИННОВАЦИИ

Соловьева И.Л.
Роль русского жестового языка в профессиональном
самоопределении глухого обучающегося 71

ТЕХНОЛОГИИ

Блинов В.И., Глазунов А.Т.
Учебно-методические объединения СПО:
программа на завтра 80
Рыжиков С.Н.
Применение инструментов стратегического анализа для
разработки программы развития профессиональной
образовательной организации 89

ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Всероссийская научно-практическая конференция
«Профессиональное развитие руководителей
образовательных организаций
и новые стратегии управления» (9–10 июня 2016 г.) 96

СУД СОВЕСТИ

Бердяев Н.А.
Обскурантизм 99

МЫ И МИР

Княгинина Н.В., Янбарисова Д.М.
Поддержка талантливой молодежи: опыт России
и зарубежных государств 108
Аннотации на английском языке 122
Указатель статей, опубликованных в журнале «Образовательная
политика» в 2016 г. 127



Гонки за будущим: ...и вот наступило потом¹

Ключевые слова: образование в XXI в., эффекты прогнозирования как конструирования будущего, образ будущего, адаптивные модели практики образования.

В России, как во многих других странах мира, обострился особый процесс – процесс гонок за будущим. И чем больше я вглядываюсь в различные прогнозы будущего, в том числе прогнозы образования XXI в., тем чаще вспоминаю парадоксальное название недавно вышедшей книги известного мультипликатора Гарри Бардина «И вот наступило потом...».

Любые прогнозы, как и пророчества, – занятие не только привлекательное, но и рискованное. Неслучайно провидцев и очевидцев, как поется в песне Владимира Высоцкого, «во все века сжигали на кострах». Прогнозирование будущего весьма рискованно и потому, что при всей непредсказуемости будущего именно в силу этой непредсказуемости срабатывает эффект *самосбывающихся пророчеств*: утопии и манифесты чаще перерождаются в империи и тоталитарные режимы, а не в светлые города Солнца. Данный эффект – лишь один из эффектов *прогнозирования как конструирования будущего*, без учета которого любые «объективные прогнозы» могут рассыпаться, как карточный домик.

Другой эффект, который также, на мой взгляд, необходимо удерживать в фоку-

се внимания в ходе гонки за будущим, – это эффект психологии восприятия, известный как «борьба полей зрения». Когда смотришь на Россию образа 2017 г. и строишь прогнозы будущего, необходимо осознавать, что историческое восприятие страны подвластно эффекту борьбы полей зрения: один глаз видит пятно, например, коричневого цвета, а другой – синего цвета. И возникает то один образ восприятия, то другой – соперничая друг с другом, накладываясь друг на друга.

В восприятии России 2017 г. конкурируют между собой как минимум два образа будущего, несущие разные исторические установки. Первый из них емко передается известной идеологической триадой министра просвещения Российской империи графа Уварова: «Православие. Самодержавие. Народность». Другой образ триады – «Свобода. Равенство. Братство» – ассоциируется с временами Великой французской революции XVIII в. За каждой из этих триад – разных знаков конкурирующих образов конструирования будущего – своя правда, свои лидеры изменений и свои незавершаемые перемешанные проекты будущего России. Без понимания этих разновекторных установок

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ № 16-06-00764.

любые футурологические программы будущего, носящие преимущественно *технологический* характер, останутся благими пожеланиями, вступающими в диссонанс с ожиданиями и мотивационными установками разных социальных и возрастных слоев населения страны.

Сказанное относится не только к России. На наших глазах одна за другой набирают силу самые разные программы и стратегии, пытающиеся дать свои ответы на вызовы неопределенности, сложности и разнообразия «текущей» эпохи перемен. Среди нынешней ярмарки прогнозов будущего, гонки проектов различных образов XXI в. – «Образа Человека», «Образа Разума», «Образа когнитивной революции», «Образа образования», образов технологической и промышленной революций – метафора «неизбежности *странного* мира» наиболее емко передает смысл каскада происходящих в мире перемен.

Во всех этих образах будущего, «историях завтра» (см., например: Харари, 2016; Harari, 2016; Курцвейл, 2015; Шваб, 2017; Ласло, 2004; Фейдл, Бялик, Триллин, 2016; Ассман, 2017) преобладают апокалипсические интонации, касающиеся перспектив человека и человечества. Будущее образования, сулящего успешную адаптацию к меняющемуся миру, связывается с оснащением «человека будущего» набором ключевых навыков и компетенций XXI в., включая навыки креативности. Будущее разума в эпоху сингулярности (Курцвейл, 2015) – с адаптивной эволюции моделей искусственного разума. При этом не исключается, что подобно тому, как в средневековой Великобритании «овцы съели людей», гибкие алгоритмы, платформы потеснят человека, превратив его в представителя «беспольного класса», уходящую натуру эволюции.

При всем разноцветии картин будущего, «повесток действий» с временными горизонтами от 5 до 100 лет их объединяет ряд общих особенностей. Во-первых, за разноликими моделями будущего проступает *синдром диссонанса современника*, который перманентно не успевает за бегущим днем, находится не в ладу со временем и самим собой (Асмолов, 2015). Во-вторых, вызовы «странного» мира – вызовы неопреде-

В восприятии России 2017 г. конкурируют между собой как минимум два образа будущего, несущие разные исторические установки. Первый из них емко передается известной идеологической триадой министра просвещения Российской империи графа Уварова: «Православие. Самодержавие. Народность». Другой образ триады – «Свобода. Равенство. Братство» – ассоциируется с временами Великой французской революции XVIII в. За каждой из этих триад – своя правда, свои лидеры изменений и свои незавершаемые перемешанные проекты будущего России.

ленности, сложности, разнообразия – чаще всего интерпретируются как деструктивные вызовы «беспорядка», «хаоса», «шока будущего» (Э. Тоффлер), препятствующие адаптации человека и человечества к изменениям среды, а также адаптации других биологических видов в текучих мирах экологических, техногенных, социальных и психологических трансформаций. В результате спровоцированный потоком деятельностей (и сознания) человечества рост темпов эволюции, утрата ею постепенности оборачивается нарастанием тенденций регресса, архаики, «бегством от свободы» (Э. Фромм), страхами перед неопределенностью и непредсказуемостью настоящего и будущего. В-третьих, прогнозирование будущего осуществляется на фоне происходящих технологических, промышленных и когнитивных революций, изменяющих образы жизни и образы мира человечества (см., например: Курцвейл, 2015; Шваб, 2017; Харари, 2016). В результате этих революций «шок будущего», о котором на границе XXI в. предупреждал футуролог Э. Тоффлер, становится «шоком настоящего», *а время перемен – нормой современной жизни.*

В условиях растущей нестабильности человечество сталкивается с задачей выработки эффективной «повестки действий» в изменившейся глобальной ситуации и, особо подчеркнем, через оптику рациональности и экономической сообразности ищет пути реагирования экономического субъекта социальных систем на различные изменения, кодируемые как переход от SPOD-мира (англ. Steady – устойчивый; Predictable

– предсказуемый; Ordinary – простой; Definite – определенный) к VUCA-миру (Volatility – изменчивость, неустойчивость, нестабильность; Uncertainty – неопределенность; Complexity – сложность; Ambiguity – двусмысленность, неоднозначность, амбивалентность). Противоречивый VUCA-мир приводит к появлению адаптивных футурологических концепций, в которых упование на наращивание адаптивного потенциала личности XXI в. за счет расширения репертуара так называемых компетентностей и навыков XXI в., в том числе навыка креативности¹, сочетается с осознанием необходимости подбора для успеха в бизнесе людей, обладающих *толерантностью к неопределенности*. Настоящий, а не только грядущий мир VUCA становится также и драйвом пересмотра практики различных адаптивных моделей практики образования в разных странах мира, стимулом для преодоления системного кризиса образования с помощью перехода от парадигмы *обучения знаниям, умениям, навыкам* – к *школе неопределенности и парадигме вариативного мотивирующего развивающего образования* (см., например: Асмолов, 2015; Фейдл, Бялик, Триллин, 2016).

На фоне этих событий за последние десятилетия в России было осуществлено несколько масштабных попыток «реформирования образования сверху», без критической рефлексии которых любой новый управленческий проект прогнозирования будущего системы образования как потенциального ресурса позитивных сдвигов в экономической жизни страны имеет мало шансов на успех. В контексте образовательной политики сегодняшнего дня, мобилизации социальных сил на архаизацию, устремления на уровне некоторых представителей управленческих элит к закрытым моделям образования великой державы и т.п. риски восприятия новых проектов реформирования образования и проектов будущего резко возрастают.

В связи с этим считаю необходимым при позитивном восприятии замыслов различных футурологов образования

приступить к очередному витку «модернизации образования сверху» обозначить некоторые явные риски социального восприятия и последующих результатов этих проектов реализации по гамбургскому счету.

1. Любые предшествующие попытки модернизации образования наталкивались на следующие барьеры:

- игнорирование ожиданий и мотивации населения при проведении социальных реформ;

- доминирование технократических (технологических, организационно-экономических) моделей модернизации, выносящих за скобки социально-экономические и психологические эффекты образования (образование как фактор социальной стратификации, социальная мобильность, социальная консолидация (или сегрегация) населения, образы будущего новых поколений подростков и молодежи, формирование культурной идентичности и т.п.);

- сведение политики реформирования образования к ведомственным программам отдельной отрасли, игнорирующей специфику образования в открытом сетевом обществе, утрату монополии образования как института социализации по сравнению с другими институтами социализации, особенно в условиях информационной социализации и последствий цифрового разрыва между поколениями;

- риск превращения образования в «козла отпущения» за любые проявления социальной напряженности на фоне увеличивающегося социального расслоения общества, обострения ксенофобии, этнофобии, либералобии, охоты на ведьм, роста рядов сторонников «особого пути» страны и оппонентов любых «инноваций».

2. Риск сведения сценариев развития образования к адаптивным компенсаторным сценариям технологического апгрейда уже нынешней системы образования, превращающих разные «перспективные модели образования – 2018–2024; 2018–2030 и т.п.» в ретроспективные модели еще до обсуждения и принятия новой модели. Технологические апгрейды образования напоминают

¹ См., например, популярную книгу американского бизнес-консультанта Стивена Кови (2012) о развитии личности, основанную преимущественно на принципах гуманистической психологии. Оригинал: Covey S.R. *The 7 Habits of Highly Effective People: Restoring the Character Ethic*. Free Press, 1989.

мне попытки превращения с помощью апгрейда «Запорожца» в «Мерседес».

Об этом риске скажу особо. Четко понимаю, что в самих сценариях «повестки действий», отвечающих жесткой управленческой логике, вряд ли уместны рассуждения о выборе методологии и, не побоюсь этого слова, философии проектирования будущего. Тем не менее считаю нужным заметить, что именно методология конструирования будущего в значительной степени предопределяет выбор целей, приоритетов, языка описания любого проекта.

По умолчанию в качестве методологии принимаются по сути две точки опоры:

- методология рассмотрения образования через призму концепций человеческого капитала, в которых люди – в основном «ресурсы», «средства», «кадры», «инструменты» решения государством экономических задач;

- «философия эффективности» (предлагаемая бизнес-сообществом философия обучения личности ключевым навыкам (компетенциям) XXI в., включая навык креативности).

Все другие общие методологии проектирования будущего, в том числе классические методологии моделирования устойчивого развития в контексте концепции мировой (системной) динамики Джея Форрестера, методология «третьей волны» Эльвина Тоффлера, футурология сингулярности Реймонда Курцвейла и, главное, философия нестабильности Ильи Пригожина, нередко остаются вне фокуса внимания при создании самых разных программ конструирования как образов образования, так и образов человека XXI в. Это особенно грустно, поскольку без философии нестабильности, выделившей основные тренды современности – вызовы неопределенности, сложности и разнообразия, без учета происходящей когнитивной революции, без анализа прогнозов и последствий четвертой промышленной революции – вряд ли возможно построить перспективные модели образования XXI в.

Однако не хочу обрывать обсуждение гонок за будущим на грустной ноте.

Наука, как бы ее ни травмировала архаичская идеология «бегства от свободы», ищет веер путей своего развития. Если в точных науках XX в. главным сим-

За последние десятилетия в России было осуществлено несколько масштабных попыток «реформирования образования сверху», без критической рефлексии которых любой новый управленческий проект прогнозирования будущего системы образования как потенциального ресурса позитивных сдвигов в экономической жизни страны имеет мало шансов на успех. В контексте образовательной политики сегодняшнего дня, мобилизации социальных сил на архаизацию, устремления на уровне некоторых представителей управленческих элит к закрытым моделям образования великой державы и т.п. риски восприятия новых проектов реформирования образования и проектов будущего резко возрастают.

волом познания был *Атом*, то в XXI в. ему на смену приходят символы *Мозг* и *Разум*, и на очереди – такие символы, как *Сознание* и *Человек, готовый к изменениям*. Впечатляюще выглядит картина финансирования исследований в области наук о мозге, нейрокогнитивных наук и нейротехнологий в первой декаде XXI в.:

- «Connectom» (2005–2015 гг., США, финансирование 100 млн долларов США);

- «Blue Brain» (2006 г., Швейцария, 100 млн евро);

- «Human Brain Project» (HBP) (2012–2022 гг., Еврокомиссия Евросоюза, финансирование 1 млрд 190 млн евро);

- «BRAIN Initiation» (2013 г., Правительство США, 2014–2024 гг., финансирование 3 млрд долларов США по 300 млн долларов в год);

- «Big Brain» (США, корпорация Microsoft, 60 млн долларов США);

- «Brainnetome» (2013 г., Китай, 200 млн юаней).

Без анализа этих исследований, без понимания причин, по которым сменилась цепь символов познания *Атом* – *Мозг* – *Разум* – *Сознание*... футуроло-

В самих сценариях «повестки действий», отвечающих жесткой управленческой логике, вряд ли уместны рассуждения о выборе методологии и философии проектирования будущего. Тем не менее именно методология конструирования будущего в значительной степени предопределяет выбор целей, приоритетов, языка описания любого проекта.

Если в точных науках XX в. главным символом познания был Атом, то в XXI в. ему на смену приходят символы Мозг и Разум, и на очереди – такие символы, как Сознание и Человек, готовый к изменениям.

гические прогнозы останутся в безвоздушном пространстве. ... «И вот наступило потом...»

Но я отношу себя к эволюционным оптимистам и поэтому завершу свое эссе фразой из публицистического философского памфлета Вольтера «Кандид, или Оптимизм»: «Все события неразрывно связаны в лучшем из возможных миров. Если бы вы не были изгнаны из прекрасного замка... если бы не были взяты инквизицией... – не есть бы вам сейчас ни лимонной корки в сахаре, ни фисташек.

– Это вы хорошо сказали, – отвечал Кандид, – *но надо возделывать наш сад*».

Так и нам, что бы ни происходило на ярмарке прогнозов и новой архаики будущего, надо возделывать наш сад – сад культуры Достоинства, сад современности для бесстрашного поколения сложных свободных людей, готовых к изменениям реальности, сад вариативного образования XXI в.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>
2. Ассман А. Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима Модерна. М.: Новое литературное обозрение, 2017.
3. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности. М.: Альпина Паблишер, 2012.
4. Курцвейл Р. Эволюция разума. М.: Эксмо, 2015.
5. Ласло Э. Макросдвиг. К устойчивости мира курсом перемен. М.: Тайдекс Ко, 2004.
6. Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование. М.: Сколково, 2016.
7. Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества: Пер. с англ. М.: Синдбад, 2016.
8. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2017.
9. Harari Y.N. Homo Deus: A brief history of tomorrow. L.: Harvill Secker, 2016.

ЛЕОНИД ГОРОХОВАТСКИЙ

Концепция экспертной результативности как основа психологического сопровождения подготовки государственных и муниципальных служащих

ДИАГНОЗ

7

Аннотация. Цель статьи – поиск возможного решения актуальной для системы государственного управления проблемы кадрового голода. Используя метод теоретического анализа, автор показывает, что в органах исполнительной государственной власти, равно как и в органах местного самоуправления, в Российской Федерации сегодня наблюдается острая нехватка специалистов, в полном объеме отвечающих предъявляемым к ним требованиям (как в сугубо формальном аспекте квалификационного соответствия, так и в аспекте личностного соответствия ценностям, целям и методам государственной службы). Отмечается, что данный дисбаланс имеет место даже с учетом того, что количество специалистов, имеющих высшее образование по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», весьма велико и должно компенсировать имеющийся голод. Затронутые в статье вопросы до настоящего времени не получили целостного научного осмысления ни на междисциплинарном уровне, ни на частнонаучном. В этой связи автор рассматривает феномен кадрового голода с позиции практической психологии образования. Проведенный им анализ дает возможность посмотреть на исследуемое явление как на следствие недостаточного уровня развития профессионально важных качеств (ПВК) личности специалистов в области государственного и муниципального управления. В качестве возможного инновационного решения поднятой проблемы предложена разработка компетентностных тренингов ПВК личности для будущих чиновников на основе концепции экспертной результативности (Expert Performance Approach). По мнению автора, применение данной концепции в предлагаемом в настоящей работе контексте составляет элемент научной новизны и видится перспективным направлением как для экспериментально-теоретических исследований, так и для прикладных разработок (конкретных практических тренинговых технологий).

Ключевые слова: государственная служба, кадровый голод, эффективность государственных служащих, концепция экспертной результативности, выдающаяся продуктивность, целенаправленная практика.

В современных реалиях перед системой подготовки государственных служащих в Российской Федерации среди прочего стоит весьма серьезная проблема кадрового голода на государственной гражданской и муниципальной службе (Марченко, 2003). Как нам представляется, необходимость разрешения этой проблемы с опорой на целостную теорию до настоящего времени практически не ощущалась специалистами в области теории и практики образования, в том числе в области подготовки кадров для системы государственного управления. В полном объеме с ней до сих пор сталкивались только должностные лица

кадровых служб исполнительных органов государственной и муниципальной власти, отдельные практики государственного и муниципального управления из числа руководителей среднего и высшего звена, в какой-то степени – специалисты в области экономики, исследователи-социологи. Впрочем, даже со стороны социологов и экономистов попыток осмыслить проблему и предложить пути ее решения, как мы можем судить на основе проведенной нами работы с литературными источниками, на сегодняшний день практически не предпринималось. Приходится констатировать, что еще меньший интерес обсуждаемая тема вызывает у представителей психолого-педагогического сообщества.

Интересно, что ощущение наличия кадрового голода на госслужбе находится в фокусе внимания уже достаточного давно – по свидетельству Д.В. Поликанова (2010), как минимум с начала 1990-х гг. Тем не менее публикации, нацеленные на изучение и научное осмысление этой важной проблемы, поиск путей ее преодоления, стали появляться в литературе только в последние несколько лет (Василевский, 2012; Виликодная, Мишурина, 2015; Осейчук, 2010; Турчинов, 2012; Эскиев, 2015; и др.). Такое состояние дел, мы полагаем, можно объяснить тем, что необходимость ее решения в настоящее время действительно назрела, что в свою очередь обусловлено галопирующими темпами ее актуализации и тем, что в перспективе нескольких ближайших лет система государственного и муниципального управления может столкнуться с уже непреодолимым кадровым дефицитом.

Попробуем в общих чертах рассмотреть сложившуюся ситуацию и предложить современный научный фундамент для разработки конкретных мер психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки государственного служащего, ориентированный на «утоление» кадрового голода на госслужбе.

Если в самом общем виде характеризовать поднятую тему в психолого-педагогическом ключе, то она, с нашей точки зрения, заключается в следующем: уровень профессионализма государственных служащих в целом в системе власти в нашей стране (как в аспекте качества их образования, так и в аспекте сформированности их личностной ориентации относительно службы) ниже того, который

востребован действительностью (это касается как действующих чиновников, так и кандидатов на государственную гражданскую и муниципальную службу). Это подтверждается, с одной стороны, результатами, полученными в ходе специализированных экспертно-аналитических изысканий (Абакаров, 2013; Татаринова, 2015; и др.), а с другой – нашим личным опытом проведения широкомасштабной оценки профессиональных компетенций и психодиагностики государственных служащих и кандидатов на государственную службу.

Обратим внимание на кажущуюся нам очевидной взаимосвязь кадрового голода на государственной службе с другой значимой и актуальной проблемой, к которой в последнее время привлекается все больше внимания исследователей (Пивоварова, 2014; Савельева, Попко, 2016; Сапронова, 2015; Татаринова, 2015; и др.), – проблемой *эффективности государственных служащих*.

Несмотря на то что в органах государственной власти сегодня работают наиболее подготовленные и грамотные специалисты в области управления человеческими ресурсами, применяются передовые технологии профессионально-психологического отбора и оценки, ведется работа по формированию и профессионально-психологическому сопровождению разнообразных кадровых резервов (т.е. несмотря на серьезные усилия, направленные на повышение качества человеческих ресурсов в системе государственного и муниципального управления), эффективность госслужащих в целом *ниже* востребованного реальностью уровня, что подтверждает, например, П.Л. Карабущенко (2014), это, как нам представляется, ведет к кадровому голоду на государственной гражданской службе. Другими словами: специалисты, желающие поступить на государственную или муниципальную службу и формально к ней подготовленные, существуют (причем в избытке – огромное число выпускников вузов, освоивших образовательную программу высшего образования «Государственное и муниципальное управление», остаются без работы «по специальности» либо поступают на службу, но быстро увольняются с нее по разным причинам), однако общий уровень их

Специалисты, желающие поступить на государственную или муниципальную службу и формально к ней подготовленные, существуют (причем в избытке – огромное число выпускников вузов, освоивших образовательную программу высшего образования «Государственное и муниципальное управление», остаются без работы «по специальности» либо поступают на службу, но быстро увольняются с нее по разным причинам), однако общий уровень их профессионализма недостаточен для успешного осуществления соответствующих профессиональных функций.

профессионализма *недостаточен* для успешного осуществления соответствующих профессиональных функций.

В нашем понимании, работа по восполнению дефицита кадров может быть реализована не только теми способами, которыми ее пытаются решить сегодня, т.е. посредством применения все более сложных технологий оценки специалистов (Андреева, 2015) и внедрения все более развитых технологий дополнительного профессионального обучения (Дьячков, 2014), но также и более глобально – посредством внедрения в практику подготовки будущих чиновников личностно-развивающих элементов, призванных формировать профессионализм будущего государственного служащего как его *личностное качество*, чего до настоящего времени *систематически* не делалось.

Здесь надо отметить, что мы придерживаемся *комплексных* взглядов на феномен профессионализма государственного служащего и понимаем его как совокупность ряда личностных параметров – «показателей профессионализма государственного служащего» (Яблокова, 2009), к числу которых относятся психологическая готовность к профессиональной деятельности, положительная мотивация к деятельности, сознание и чувство ответственности за себя, за общее дело, за окружающих, способность к изменениям и др. Важно, что в этом понимании профессионализма чиновника мы не ограничиваем себя рамками «знаниевой» парадигмы, т.е. не отождествляем профессионализм с высокоразвитыми профессионально необходимыми знаниями, умениями и навыками, а смотрим на государственного служащего шире – в духе работ В.Д. Шадрикова (1994) и Ю.П. Поварёнова (1999) как на носителя *сформированных специфических профессионально важных качеств* (ПВК) личности. Профессионал – это не только и не столько специалист в области реализации какой-то трудовой функции (пакета таких функций), сколько *личность*, обладающая определенными сформированными качествами, позволяющими быть достаточно эффективным на той или иной должности. Соответствующий подход, как нам представляется, должен лежать в основе тех мер, которые могут быть предприняты психологами образо-

В процессе получения профессионального образования будущий специалист в области государственного и муниципального управления должен помимо собственно знаний, умений и навыков формировать в себе ряд профессионально важных качеств личности. Этот процесс должен быть организованным, целенаправленным и подконтрольным.

вания в качестве вклада в общую работу по планомерному снижению кадрового голода на государственной службе.

Обратим внимание на еще один важный момент: технология сопровождения будущего специалиста в области государственного управления должна *представлять* собой элемент единой системы с комплексом оценочных мероприятий, проводимых при приеме выпускника вуза на государственную службу.

По сути дела, система оценки в органах власти должна быть собственно *системой оценки*, а не *системой отбора*. Специалист, прошедший через систему профессиональной подготовки госслужащего, должен гарантированно отвечать профессиональным требованиям государственной и муниципальной службы, в том числе и по признакам профессионально важных качеств личности. Система оценки же необходима для более точечного и тонкого управления кадровыми ресурсами (например, для назначения специалиста на наиболее подходящую для него первичную должность в социально-психологически наиболее подходящий коллектив). Сказанное декларируется сегодня многими HR-специалистами, но в органах государственной власти и местного самоуправления де факто не реализуется.

Итак, в процессе получения профессионального образования будущий специалист в области государственного и муниципального управления должен помимо собственно знаний, умений и навыков формировать в себе ряд профессионально важных качеств личности. Этот процесс должен быть организованным, целенаправленным и подконтрольным. Как это реализовать? С нашей точки зрения, это возможно посредством внедрения в образовательную программу высшего образования по специальности «Государственное и муниципальное управление» дополнительного блока, представляю-



об авторе



Л.Ю. Гороватский, советник государственной гражданской службы Российской Федерации III класса, заместитель директора Выборгского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», кандидат психологических наук

щего собой систему компетентностных тренингов (Пырский, Алиев, 2014), т.е. тренингов, направленных на формирование профессионально важных качеств личности будущего специалиста, которые, в свою очередь, должны быть объективированы в моделях компетенций госслужащих, действующих в органах власти. Подчеркнем: речь не идет в данном случае об общекультурных, общепрофессиональных или профессиональных компетенциях, предусмотренных соответствующим Федеральным государственным образовательным стандартом и формируемых в процессе собственно учебной деятельности студента. Речь идет об их симбиозе, отражающемся в личностных особенностях госслужащего.

Основная проблема связана с тем, как гарантированно сформировать необходимые ПВК личности будущего чиновника (какая теория формирования личности профессионала гарантированно даст результат).

С нашей точки зрения, вопрос о том, как стать хорошим чиновником, по сути мало чем отличается от вопроса о том, как стать хорошим медиком или хорошим преподавателем. Нам кажется привлекательной идея, которую сформулировал в своей работе известный специалист в области корпоративного консультирования П. Брегман: «Если вы хотите стать отличным специалистом по маркетингу, надо много лет пробыть не очень умелым специалистом. Хотите стать отличным руководителем? Тогда приготовьтесь довольно долгое время быть плохим руководителем. Потому что отличным вы станете только благодаря практике...» (Брегман, 2014, с. 76). Другой известный автор М. Гладуэлл (2009) пишет о том, что главным фактором, определяющим успешность специалиста, является количество часов, потраченных на упорные тренировки. Он также приводит цифру в 10 тыс. часов, потраченных специалистом на практические занятия, как пороговое значение трудоемкости, отработка которой необходима для достижения выдающегося (экспертного) уровня в чем-либо.

Важно, что указанное количество часов не является случайным. Фактически и П. Брегман, и М. Гладуэлл в концентрированном виде приводят главный вывод, полученный в результате исследований, в течение

нескольких десятилетий проводимых известным шведско-американским психологом А.К. Эрикссоном, который совместно со множеством соавторов и учеников разрабатывает концепцию экспертной результативности (Expert Performance Approach) (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer, 1993; Ericsson, Charness, 1994; Ericsson, Roring, Nandagopal, 2007; Ericsson, 2008; и др.). Именно в рамках разработки этой концепции была эмпирически обоснована названная трудоемкость.

Распространенная точка зрения о том, что выдающаяся продуктивность (superior productivity) является следствием наличия определенных задатков и способностей (которая доминирует, кстати, в отечественной психолого-педагогической науке (Савенков, 2004; и др.)), подвергается критике со стороны А.К. Эрикссона и соавт. Они показывают, что среди выдающихся экспертов (наиболее результативных специалистов в своих профессиональных доменах), обследованных ими, не было испытуемых, которые значительно отличались бы от обычных специалистов более высоким уровнем интеллекта, более развитой креативностью или другими выраженными в более высокой степени когнитивными качествами. Авторы не отрицают, что наличие предрасположенности к той или иной деятельности, безусловно, влияет на результативность специалиста, но доказывают также, что такую предрасположенность можно специальным образом сформировать в образовательном (тренинговом) процессе. При этом они не утверждают, что 10 тыс. часов тренировок – это единственное условие достижения экспертной результативности.

Необходимо также, чтобы в процессе тренировок были созданы следующие психолого-педагогические условия, а именно обучаемый должен: 1) иметь четкую цель (причем он может поставить ее себе самостоятельно, а может принять цель, предписанную ему обучающим); 2) быть мотивирован на высокие достижения; 3) получать усиливающую обратную связь со стороны обучающих его специалистов в процессе своих тренировок; 4) иметь богатые возможности для оттачивания своего навыка (Ericsson, 2008). Итогом такой развивающей работы является гаранти-

рованное формирование *элитария* в любом профессиональном домене.

Соответствующие выводы подтверждаются многочисленными формирующими экспериментами, рядом лонгитюдных исследований. Кроме того, в работах А.К. Эрикссона и соавторов описаны методики формирования экспертной результативности и опыт подготовки кадров с использованием данных методик. Такой подход представляется нам перспективным для применения в сфере формирования профессионально важных качеств личности государственного служащего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакаров Д.К. К вопросу о качестве профессионализма государственных служащих в контексте социальных изменений // *Ars Administrandi*. 2013. № 1. С. 52–71.
2. Андреева Д.А. Оценка эффективности деятельности государственных гражданских служащих: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. СПб., 2015.
3. Белякова О.И. Проблема трудоустройства по специальности «Государственное и муниципальное управление» // *Электронный научный журнал «ГосРег»*. 2012. № 1.
4. Брегман П. 18 минут. Как повысить концентрацию, перестать отвлекаться и сделать действительно важные дела. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
5. Василевский М.С. О современных проблемах государственной и муниципальной службы в области кадровой политики // *Самоуправление*. 2012. № 11. С. 28–30.
6. Виликодная И.В., Мишурина О.В. Кадровый голод на государственной и муниципальной службе и механизмы его преодоления // *Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства: Мат-лы III Международной заочной научно-практической конференции / Отв. ред. В.Б. Шаронова*. Челябинск: Изд-во Челябинского филиала РАНХиГС, 2015. С. 173–180.
7. Гладуэлл М. Гении и аутсайдеры. Почему одним все, а другим ничего? М.: Юнайтед Пресс, 2009.
8. Дьячков Т.В. Повышение квалификации управленческих кадров – основа развития экономики Санкт-Петербурга // *Структурные реформы для стимулирования роста экономики регионов: опыт России и ФРГ / Под ред. Л.П. Совершаевой*. СПб.: Скифия-принт, 2014. С. 43–44.
9. Карабущенко П.Л. Проблема эффективности власти современной российской политико-административной элиты // *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. 2014. № 1 (35). С. 170–183.
10. Марченко О.И. Развитие кадрового потенциала государственной службы // *Вестник Поволжской академии государственной службы имени П.А. Столыпина*. 2003. № 5. С. 14–22.
11. Осейчук В.И. Как преодолеть кадровый голод на гражданской и муниципальной службе? // *Государственная служба*. 2010. № 2. С. 38–41.
12. Пивоварова О.В. Ключевые проблемы и направления совершенствования оценки эффективности деятельности государственных служащих // *Государственная и муниципальная служба в регионе: современное состояние, проблемы, пути совершенствования: Сб. трудов участников регион. научно-практич. конф. / Под общ. ред. С.В. Лаптева, А.Д. Моисеева*. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2014. С. 104–110.
13. Поварёнков Ю.П. Профессиональное становление личности: Дис. ... докт. психол. наук. Ярославль, 1999.
14. Поликанов Д.В. «Кадровый голод» на государственной и муниципальной службе // *Мониторинг общественного мнения*. 2010. № 5 (99). С. 66–85.
15. Пырский А.М., Алиев А.А. Тренинг как средство формирования педагогической компетентности курсантов внутренних войск МВД России // *Российский научный журнал*. 2014. № 4 (42). С. 123–130.
16. Савельева Л.П., Попко Я.В. Проблемы оценки эффективности профессиональной деятельности государственного гражданского служащего // *Вестник Сибирской академии права, экономики и управления*. 2016. № 1 (7). С. 4–8.
17. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
18. Сапронова А.В. Основные направления совершенствования мер по обеспечению эффективности и результативности профессиональной служебной деятельности государственных граждан-

- ских служащих // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 5.
19. Татарина Л.Н. Оценка эффективности деятельности государственных гражданских служащих: коммуникативный дискурс // Человеческий капитал. 2015. № 8 (80). С. 66–70.
20. Турчинов А.И. Человеческий капитал как фактор кадровой безопасности государства и общества // Человеческий капитал. 2012. № 9 (45). С. 21–23.
21. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Корпорация «Логос», 1994.
22. Эскиев М.А. О проблемах кадровой политики на государственной и муниципальной службе // Вестник Чеченского государственного университета. 2015. № 4. С. 27–32.
23. Яблокова Е.А. Психологическое содержание деятельности государственного служащего // Психология профессиональной деятельности: Лекции «В помощь преподавателю». 2-е изд., стереотип. / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2009. С. 5–14.
24. Ericsson K.A. Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview // Acad. Emerge Med. 2008. V. 15. N 11. P. 988–994.
25. Ericsson K.A., Charness N. Expert performance. Its structure and acquisition // American Psychologist. 1994. V. 49. N 8. P. 725–747.
26. Ericsson K.A., Krampe R.T., Tesch-Römer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance // Psychological Review. 1993. V. 100. N 3. P. 363–406.
27. Ericsson K.A., Roring R.W., Nandagopal K. Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on expert performance framework // High Ability Studies. 2007. V. 18. N 1. P. 3–56.

Динамика развития идентичности у детей младшего школьного возраста

Аннотация. Приводятся данные эмпирического исследования, направленного на изучение динамики развития идентичности у детей младшего школьного возраста. Показано, что на протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения в содержании идентичности ребенка. Наличие в структуре идентичности представлений о себе как субъекте деятельности и идентификации себя с широкими социальными категориями может выступать прогностическим показателем успешной социализации и успешного личностного развития у детей 10–11 лет.

Ключевые слова: личность младшего школьника, содержание идентичности детей младшего школьного возраста.

Личность детей младшего школьного возраста является предметом исследования многих психологических школ. В рамках психоанализа младший школьный возраст рассматривается в основном с точки зрения становления мотивационно-потребностной сферы.

З. Фрейд обозначил возраст от 6 до 12 лет латентной стадией, когда большинство детей могут перенаправить свою энергию на учебу, общение со сверстниками, выполнение предписанных культурой обязанностей в школе и обществе (Крайг, Бокум, 2002). Это наиболее благоприятный период для социализации ребенка в обществе.

Э. Эриксон в своей теории делал акцент на психосоциальных факторах развития личности. Он пришел к выводу, что центром развития личности в данный период является психосоциальный конфликт – трудолюбие против чувства неполноценности. Если дети в этот период добиваются успеха, в структуру идентичности включается трудолюбие. Неуспех в учебной деятельности приводит к формированию чувства неполноценности (Там же).

В рамках когнитивного подхода, в частности в теории Ж. Пиаже, младший школьный возраст рассматривается с точки зрения развития интеллекта и с точки зрения развития моральных суждений. Интеллект в младшем школьном возрасте достигает стадии конкретных операций. Большое внимание Пиаже уделяет общению ребенка младшего возраста со сверстниками как основному условию его морального развития и успешной социализации в обществе.

Все эти теории объединяет то, что в течение младшего школьного возраста происходит значительное расширение социального мира ребенка.

В отечественной психологии младший школьный возраст включает период от 6–7 до 10 лет и рассматривается в рамках деятельностного подхода.

Младший школьный возраст изучали такие авторы, как В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман (Давыдов, 1996).

С точки зрения Л.И. Божович, ребенок к 7 годам стремится занять социально значимую позицию. Социальную ситуацию развития начинает задавать новая система отношений «ребенок–учитель». Ведущей деятельностью, определяющей ход психического развития, является



об авторе



Г.Р. Хузева, доцент кафедры возрастной психологии Московского педагогического государственного университета, кандидат психологических наук

По Э. Эриксону, центром развития личности в период 6–12 лет является психосоциальный конфликт – трудолюбие против чувства неполноценности. Если дети в этот период добиваются успеха, в структуру идентичности включается трудолюбие. Неудача в учебной деятельности приводит к формированию чувства неполноценности.

учебная. Основные достижения возраста, с точки зрения авторов, – произвольность и осознанность всех психических процессов, кроме интеллекта, и осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности.

Современные исследования процесса развития личности младшего школьника рассматриваются в рамках исследования социализации и индивидуализации. Структура и динамика идентичности детей младшего школьного возраста являются предметом исследования в работах Т.Д. Марцинковской, Т.В. Костяк, И.В. Ивановой, М.М. Кончаловской и других (Концепции социализации..., 2010).

В современных исследованиях социализации, по мнению Т.Д. Марцинковской (Социализация детей..., 2009), можно выделить два направления. Первое предполагает изучение процесса интернализации человеком норм и правил, задаваемых обществом. Здесь ведущим критерием в оценке социализированности становится степень принятия человеком требований и стандартов общества. Второе направление предполагает изучение индивидуальных траекторий социализации, в которых объединяются два процесса: вхождение в социальную группу и становление идентичности. Процесс социализации, таким образом, можно изучать через формирование многомерных структур идентичности, считает Т.Д. Марцинковская. В процессе взаимодействия человека с миром возникает множество вариантов образов Я и возможных ответов на вызовы современной социальной ситуации.

Младший школьный возраст – период интенсивного формирования и становления идентичности. Этому способствуют смена ведущего типа деятельности, изменение системы взаимоотношений со взрослыми и со сверстниками.

Целью нашего исследования стало изучение динамики особенностей развития

идентичности детей на протяжении младшего школьного возраста.

В исследовании участвовало 70 детей младшего школьного возраста (6,5–11 лет). Исследование проводилось на базе прогимназии № 1644 ЮЗАО г. Москвы.

В задачи исследования входили:

1) изучение структуры идентичности детей младшего школьного возраста в начале обучения (I класс) и в конце обучения (IV класс);

2) сравнительный анализ структуры идентичности детей младшего школьного возраста I и IV классов;

3) исследование динамики временной перспективы у детей первого и последнего года обучения в начальной школе.

Для определения особенностей представлений о себе использовалась методика: «Кто Я» (модифицированный вариант методики Куна МакПартленда).

Анализ представлений младших школьников о себе осуществлялся по следующим категориям:

1 – имя (фамилия, отчество и т.п.);

2 – пол;

3 – определение себя как человека;

4 – представленность дифференцирующих ролей, направленных на личностные качества (веселый, умный, добрый, умница и т.д.);

5 – представленность дифференцирующих ролей, направленных на навыки и способности (научился читать, выдумщик, умею посуду мыть, быстро бегаю, занимаюсь гимнастикой и т.п.);

6 – дифференцирующие роли, направленные на внешние качества (голубоглазая, черные волосы, брюнет, красавица и т.п.);

7 – представленность межличностных присоединяющих ролей (сынок, внучка, друг, помощница, подруга и т.п.);

8 – представленность социальных ролей, статусное место (ученик, хожу в садик, всегда пятерки получаю);

9 – негативная идентичность (указание на отрицательные качества или недостаточные способности);

10 – представленность формальных определений себя (птица, стул и т.п.);

11 – представленность фантазийных определений себя (фея, супергерой и т.п.).

Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 15,0.

РЕЗУЛЬТАТЫ И АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрим структуру и представленность разных категорий идентичности у детей младшего школьного возраста первого и четвертого года обучения в начальной школе.

Как видно из рис. 1, наиболее представленными являются положительные категории идентичности: имя, пол, принадлежность к человеческому роду, дифференцирующие роли, направленные на личностные качества, навыки и способности, внешние качества, социальные роли, межличностные роли. Минимально представлены неблагоприятные категории идентичности: негативная идентичность, формальные категории, фантазийные категории. Наблюдения показали, что присутствие негативной идентичности может быть связано с хронической неуспеваемостью, неблагоприятной системой взаимоотношений ребенка в школе. Преобладание в структуре идентичности формальных определений связано с принятием себя или с принятием инструкции обследования. Преобладание фантазийных образов при самоописании может являться показателем трудностей адаптации ребенка к школе.

Несмотря на наличие общих тенденций у учащихся I и IV классов, в структуре их идентичности имеются существенные различия. Дети первого года обучения чаще определяют себя через имя – 53% детей (в IV классе – 26%). Пол представлен в самоописаниях учеников I (63%) и IV (54%) классов примерно одинаково. 70% учащихся IV класса включают в самописание обобщенное определение себя через категорию «человек», в I классе данный показатель составляет 29%.

Отдельно рассмотрим наличие дифференцирующих ролей (личностные качества, навыки и способности, внешность) и присоединяющих ролей (межличностные и социальные) в самоописаниях детей первого и четвертого года обучения.

Анализ представленности в структуре идентичности дифференцирующих категорий выявил следующие результаты.

Как видно из рис. 1, первоклассники чаще определяют себя через описание личностных качеств (хороший, добрый, красивый) (51% детей), 43% – через

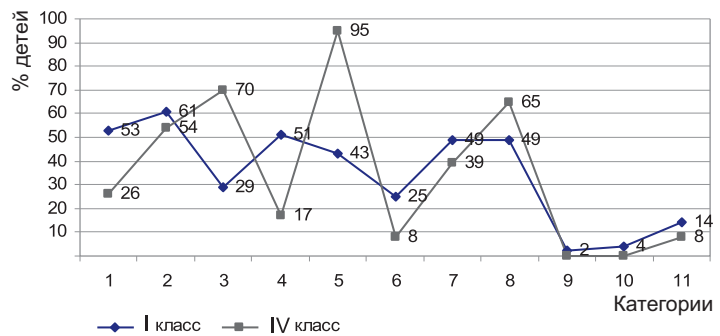


Рис. 1. Динамика структуры идентичности у детей в начале и конце обучения в начальной школе (1 – имя, 2 – пол, 3 – человек, 4 – дифференцирующие роли, направленные на личностные качества, 5 – дифференцирующие роли, направленные на навыки и способности, 6 – дифференцирующие роли, направленные на внешние особенности, 7 – межличностные роли, 8 – социальные роли, 9 – негативная идентичность, 10 – формальные определения, 11 – фантазийные определения)

категорию навыков и способностей, 25% – через внешние качества. Ученики IV класса чаще всего определяют себя через категорию навыков и способностей. 95% детей определяют себя именно через данную категорию. Приведем примеры таких определений: собаковод, спортсменка, защитник природы, шахматист, велосипедист, музыкант, танцор, математик, информатик, компьютерщик, писательница, рукодельница (делаю браслеты), археолог, мечтатель, труженица, книголюб, бегун, пловчиха, учусь хорошо. Данная категория с меньшей частотой и в меньшем разнообразии встречается в самоописаниях детей первого года обучения. Только 17% учеников IV класса определяют себя через категорию личностных качеств и 8% – через внешние особенности.

На наш взгляд, данный результат согласуется со многими исследованиями психического развития младших школьников и доказывает, что личность и самосознание ребенка младшего школьного возраста формируются через осознание своих возможностей в той или иной деятельности. Таким образом, основная линия развития идентичности младшего школьника развивается в направлении «Я могу. Я умею», а не «Какой Я». Это согласуется и со взглядами Э. Эриксона, и со взглядами

Преобладание фантазийных определений себя у младших школьников также связывается с трудностями в процессе адаптации, усвоением учебной деятельности, принятием со стороны учителя или сверстников.

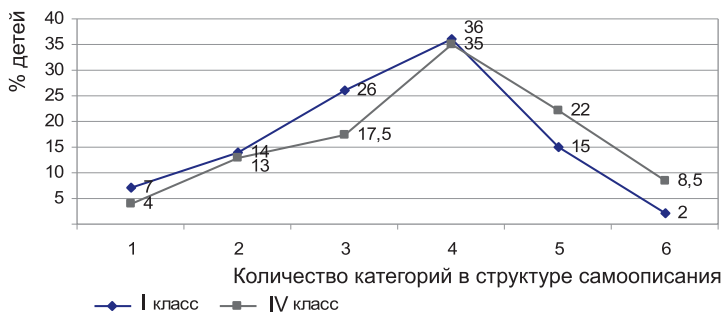


Рис. 2. Количество категорий, представленных в структуре идентичности у детей первого и четвертого года обучения

отечественных психологов. Характер самоописаний себя через собственные умения доказывает, что определяющее значение имеет не только учебная деятельность младшего школьника, но и разнообразие видов деятельности в плане овладения предметным миром, пространством различных умений и навыков.

Анализ представленности в структуре идентичности присоединяющих категорий выявил следующие результаты.

Из рис. 1 видно, что 49% детей первого года обучения определяют себя через межличностные роли (мамина помощница, подружка, любимица моей мамы и др.) и столько же – через социальные роли (ученик, ученица, отличница и др.), т.е. межличностные и социальные роли представлены у половины детей. У детей четвертого года обучения были получены несколько другие результаты. Всего 39% детей определяют себя через межличностные роли, тогда как через социальные роли – 69%. Также необходимо отметить, что данные показатели изменились не только количественно, но и качественно. Дети первого года обучения в основном дают такие определения, как «сын», «ученик», т.е. те, которые связаны с узким социальным окружением, непосредственно влияющим на ребенка. Дети четвертого года обучения часто определяют себя через обобщенные социальные категории. Особенно это характерно для мальчиков. Так, часто встречаются определения: человек, гражданин России, житель планеты Земля, россиянин, москвич, ученик школы, землянин. Данные

результаты могут быть объяснены тем, что в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование социальной идентичности. Ребенок начинает осознавать себя не только как члена ближайшего окружения, но и как часть культуры и общества, т.е. через те социальные институты, которые непосредственно с ним не связаны.

В результате анализа структуры идентичности у детей 6–7 и 10–11 лет были обнаружены следующие изменения. Примерно у половины детей первого года обучения в структуре идентичности представлены следующие категории: пол (61%), имя (56%), дифференцирующие роли, направленные на личностные качества (51%), на навыки и способности (43%), на присоединяющие межличностные (49%) и социальные (49%) роли.

У детей четвертого года обучения в структуре идентичности не наблюдается подобной равномерности. Наиболее представленными категориями являются дифференцирующие роли, направленные на навыки и способности (у 95% детей) и присоединяющие социальные роли (у 65% детей).

Таким образом, можно отметить, что на протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения в структуре идентичности ребенка. Развитие его самосознания идет не только через идентификацию себя с ближайшим окружением, но и через свою культуру, общечеловеческие нормы и ценности, отнесение себя к широким общностям (например: москвич, землянин, россиянин, человек). Кроме того, он осознает себя как деятельного субъекта, обладающего и овладевающего определенными навыками, умениями и способностями. Эти особенности развития идентичности и определяют процессы социализации и индивидуализации в младшем школьном возрасте.

Относительно структурированности идентичности, т.е. количества категорий, присутствующих в самоописаниях детей первого и четвертого года обучения, были получены следующие результаты.

В целом структура представлений о себе у младших школьников достаточно дифференцирована. 53% первоклассников и 64% детей четвертого года обучения используют в самоописаниях три и более категорий.

Личность и самосознание ребенка младшего школьного возраста формируются через осознание своих возможностей в той или иной деятельности.

Таким образом, за три года значимых изменений в структуре идентичности обнаружено не было.

Статистический анализ результатов (t-критерий Стьюдента) проводился с помощью статистического пакета SPSS version 19,0. Были выявлены обратная зависимость представленности в структуре самоописания личностных качеств и представленности в структуре идентичности навыков и способностей ($p = 0,05$), а также прямая зависимость между наличием категории «человек» и наличием в структуре самоописания навыков и способностей ($p = 0,01$). Наличие в самоописании категории «человек» и социальных ролей коррелирует с высоким уровнем развития идентичности (через определение общего балла) ($p = 0,05$). Наличие в структуре самоописания навыков и способностей у учеников IV класса отрицательно коррелирует с наличием негативной идентичности в I классе ($p = 0,05$). Данные взаимосвязи еще раз подтверждают тот факт, что в младшем школьном возрасте развитие личности идет за счет формирования представления о себе как субъекте деятельности (овладение навыками, способностями) и идентификации себя с широкими социальными категориями (человечество, гражданство, национальность и т.д.).

Были обнаружены и некоторые половые различия. Так, мальчики чаще выделяют категорию пола. Они также значительно отличаются от девочек по показателю наличия в структуре самоописания социальных ролей, а именно определения себя через обобщенные категории (человек, землянин, россиянин). У мальчиков отмечается больше категорий определения себя.

Для определения динамики развития временной перспективы личности дошкольников использовалась рисуночная методика. Ребенок изображал себя в прошлом, настоящем и будущем на одном листе, далее с ним проводилась структурированная беседа по рисунку, где уточнялись такие характеристики образов, как возраст, личностные качества, привлекательность и содержание активности, включенность изображенной фигуры в какую-либо деятельность.

В младшем школьном возрасте развитие личности идет за счет формирования представления о себе как субъекте деятельности (овладение навыками, способностями) и идентификации с широкими социальными категориями (человечество, гражданство, национальность и т.д.).

Результаты анализировались по следующим критериям:

- наличие динамики образа Я по рисунку,
- наличие динамики образа в вербальном самоописании,
- изменение количества категорий самоописания и изображения Я,
- изменения внутри категорий,
- наличие негативной динамики,
- нарушения динамики,
- представления о будущем.

Математико-статистический анализ данных позволил обнаружить ряд закономерностей. Динамика образа Я по рисунку значимо связана с динамикой образа Я в вербальном самоописании ($p = 0,05$). Указание в самоописаниях личностных качеств значимо связано ($p = 0,01$) с динамикой образа Я по рисунку. Динамика образа Я по рисунку отрицательно связана с наличием фантазийных образов в самоописании. Данные зависимости были обнаружены у детей и первого и четвертого года обучения.

Также были обнаружены интересные факты при изучении гендерных особенностей временной перспективы. Значимые различия в ее параметрах у мальчиков и девочек были обнаружены только в I классе: у девочек более выражена временная перспектива по рисунку ($p = 0,05$), более далекая временная перспектива ($p = 0,01$), у мальчиков более выражен компонент мифологизации ($p = 0,05$).

В IV классе данные различия обнаружены не были. Эти данные согласуются с результатами, полученными по методике «Кто Я».

Существенных различий в динамике временной перспективы у детей первого и четвертого года обучения не выявлено.

Таким образом, по результатам проведенного исследования динамики идентичности и временной перспективы

у детей младшего школьного возраста можно сделать следующие выводы.

1. Дети младшего школьного возраста стремятся к построению положительной, позитивной идентичности, к принятию и осознанию себя через положительные, позитивные качества, задаваемые окружающей средой.

2. Сравнительный анализ не выявил существенных различий в количестве определений себя. Несмотря на общие тенденции, в структуре идентичности имеются существенные различия у учеников I и IV класса.

3. На протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения в структуре идентичности ребенка. В младшем школьном возрасте развитие личности происходит за счет формирования представления о себе как субъекте деятельности (овладение навыками, способностями) и идентификации с широкими социальными категориями (человечество, гражданство, национальность и т.д.). Развитие самосознания идет через идентификацию себя не только с ближайшим окружением (сын, ученик, школьник), но прежде всего со своей культурой, общечеловеческими нормами и ценностями, через отнесение себя к широким общностям. Эти особенности развития идентичности и определяют процессы социализации и индивидуализации в младшем школьном возрасте.

4. Наличие в самоописании категорий навыков и способностей, а также социальных ролей может выступать прогностическим показателем успешной со-

циализации и успешного личностного развития у детей 10–11 лет.

5. Было обнаружено, что мальчики чаще выделяют категорию пола. Они также значимо отличаются от девочек по показателю наличия в структуре самоописания социальных ролей, а именно определению себя через обобщенные категории. У мальчиков отмечается больше категорий определения себя.

6. Существенных различий в динамике временной перспективы у детей первого и четвертого года обучения обнаружено не было. Это может быть связано с тем, что временная перспектива в младшем школьном возрасте не играет значимой роли в процессе формирования личности и социализации детей. Как показывают многочисленные зарубежные и отечественные исследования, временная перспектива интенсивно формируется и определяет ход развития личности только с подросткового и юношеского возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
2. Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. Коллективная монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2002.
4. Социализация детей и подростков. Методический комплекс. М.: МПГУ, 2009.

Стандарт социального качества общего образования: опыт разработки и внедрения

Аннотация. Представлен проект концепции Московского стандарта качества образования как инновационного механизма государственно-общественного управления социальным качеством системы образования. Стандарт представляет собой эталон (норматив, ориентир) организации условий и возможностей обучения, воспитания, развития и социализации обучающихся в общеобразовательных учреждениях, а также ожидаемого уровня результатов образовательной деятельности. Назначением Стандарта является определение приоритетов и стратегических ориентиров организации и развития образовательной деятельности в системе общего образования. Стандарт носит социальный характер, поскольку устанавливает основные параметры и критерии оценки социального качества образовательной деятельности, не дублируя при этом Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы) и другие нормативные положения, регламентирующие образовательную деятельность, а расширяя сферу ее государственно-общественного регулирования.

Стандарт ориентирует общеобразовательные организации на более эффективное использование регионального социокультурного потенциала в процессе образовательной деятельности и опирается на следующие основополагающие методологические принципы: социальная направленность, гуманистическая направленность, универсальность, конструктивность, целостность, дифференцированность, открытость, объективность, добровольность сертификации, коллегиальность, динамичность.

Стандарт включает четыре взаимосвязанных и взаимодополняющих структурных блока: качество образовательных условий, качество образовательных возможностей, качество образовательных результатов и качество социальных результатов образования, – а также комплекс индикаторов и критериев качества общего образования, отражающих качество указанных структурных компонентов.

Основными инструментами реализации Стандарта являются мониторинг социального качества образования, сертификация качества образования, конкурсы социального качества образования.

Системным результатом реализации Стандарта должно стать понимание профессиональной и широкой общественностью качества образования как важнейшего компонента качества жизни. Если в настоящее время качество образования связывается преимущественно с качеством образовательных результатов и образовательных условий, то Стандарт включает в эту сферу также качество социальных результатов образования и образовательных возможностей, предоставляемых каждому учащемуся для его личностного развития и дальнейшего социально-профессионального самоопределения. Результаты реализации Стандарта носят социальный, социально-экономический и организационно-педагогический характер.

Ключевые слова: социальное качество образования, стандарт качества образования, государственно-общественное управление образованием, рейтинг школ, критерии, индикаторы, образовательные условия, образовательные возможности, социальные эффекты образования.

Когда сегодня говорят о качестве образования, то обычно подразумеваются результаты ЕГЭ и других аттестаций по учебным предметам, т.е. речь идет о предметных образовательных результатах или, точнее, об учебной успешности школьни-

ков и выпускников. Однако такой подход к оценке качества образования, по существу, не отражает важнейшую функцию системы образования как социального института, обеспечивающего преемственность социального опыта, а также усвоение общественных норм и ценностей. В плане оценки успешности выполнения



об авторе



В.А. Явин, профессор общепсихологической кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», руководитель федеральной инновационной площадки «Формирование региональных профессиональных экспертных сообществ для гуманитарной экспертизы и педагогического проектирования личностно развивающих социально-образовательных сред», доктор психологических наук, профессор

школами данных социальных функций можно говорить о социальном качестве образования. Само словосочетание «социальное качество образования» встречается достаточно редко. Его можно найти скорее в текстах философов (Кондратьев, 2003) и социологов (Асадулина, 2004), чем в работах педагогов, а также в стратегических и нормативных документах. При этом в научном педагогическом сообществе, как и в Законе об образовании РФ, в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования, в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. и других подобных документах, качество образования понимается именно и исключительно в своем социальном, а не в узко предметном измерении.

Представленный ниже проект концепции Стандарта социального качества общего образования был разработан в 2012 г. в рамках городской инновационной площадки Департамента образования г. Москвы «Внедрение новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (базовая организация – Московский городской педагогический университет). Разработанный документ включает концепцию Стандарта, а также индикаторы и критерии оценки работы образовательных организаций.

1. Концепция Стандарта

1.1. Определение и назначение Стандарта

Стандарт социального качества общего образования может представлять собой стратегический документ, обладающий уникальным нормативно-правовым статусом, поскольку имеет характер общественного договора, интегрирующего интересы Правительства РФ в лице Министерства образования и науки, а также различных категорий образовательного сообщества в контексте развития национальной системы образования как важнейшего института эффективного социально-экономического развития страны. Таким образом, Стандарт социального качества образования может стать инновационным механизмом государственного-общественного управления системой образования.

Стандарт представляет собой эталон (норматив, ориентир) организации ус-

ловий и возможностей обучения, воспитания, развития и социализации обучающихся в общеобразовательных учреждениях, а также ожидаемого уровня результатов образовательной деятельности, соответствующего возрастающим потребностям и запросам современного российского общества.

Назначением Стандарта является определение приоритетов и стратегических ориентиров организации и развития образовательной деятельности в системе общего образования. Стандарт носит социальный характер, поскольку устанавливает основные параметры и критерии оценки социального качества образовательной деятельности, не дублируя при этом ФГОСы и другие нормативные положения, регламентирующие образовательную деятельность, а расширяя сферу ее государственно-общественного регулирования.

Стандарт акцентирует внимание педагогического и родительского сообщества на тех аспектах организации образовательной деятельности, которые, с одной стороны, являются общепризнанными и принципиально важными для качественного выполнения социальной миссии системы образования, а с другой – остаются пока недостаточно реализуемыми в повседневной образовательной практике.

1.2. Социально-экономический контекст разработки и реализации Стандарта

Необходимость разработки и реализации Стандарта социального качества общего образования обусловлена современными тенденциями изменения социально-экономических условий развития страны.

С одной стороны, наша страна, несомненно, обладает уникальным *социокультурным потенциалом*, который до сих пор недостаточно эффективно используется системой общего образования. Стандарт ориентирует общеобразовательные организации на более эффективное использование данного потенциала в процессе образовательной деятельности. С другой стороны, в современных условиях объективно возникают серьезные *риски* для развития молодого поколения. К основным социальным рискам личностного развития и успешной социализации обучающихся могут быть отнесены следующие факторы: неблагоприятная эко-

логическая ситуация, обуславливающая ослабление физического, психического и психологического здоровья школьников; часто несоразмерные временные и материальные затраты на посещение культурных, научных, спортивных и других учреждений и мероприятий; минимизация семейного общения, обусловленная большим временем трудовой занятости родителей, приводящая к конфликтным ситуациям и недостаточному взаимопониманию между поколениями; высокая миграционная нагрузка, вызывающая определенную межэтническую и межконфессиональную напряженность в социальной и образовательной среде; повышенная криминальная и террористическая опасность, лишаящая детей и подростков возможности естественной социализации в традиционном уличном сообществе; высокая концентрация источников негативного влияния на духовно-нравственное развитие учащихся, способствующая искажениям в процессе их социализации; наконец, радикальное социальное расслоение общества и ограничение возможностей доступа многих семей к качественным культурно-образовательным ресурсам (рис. 1).

Перечисленные выше факторы, а также целый ряд других, не менее серьезных,



Рис. 1. Топ-20 столичных школ, получающих гранты мэра Москвы по итогам рейтинга 2015 г., на карте, отражающей средние доходы жителей различных районов города

Стандарт представляет собой эталон (норматив, ориентир) организации условий и возможностей обучения, воспитания, развития и социализации обучающихся в общеобразовательных учреждениях, а также ожидаемого уровня результатов образовательной деятельности, соответствующего возрастающим потребностям и запросам современного российского общества.

приводят к необратимым деформациям в личностном развитии и социализации молодежи, в частности, к *социальной инфантильности* (Медведева, Шишова, 2004), которые снижают уровень ее самореализации и конкурентоспособности в современных социально-экономических условиях.

Для нейтрализации и компенсации рисков формирования личности в современных условиях требуется комплекс целенаправленных дополнительных усилий системы общего образования и соответствующих бюджетных затрат.

В то же время перед системой общего образования ставится также задача обеспечения мирового уровня качества образования в связи со стратегическими социально-экономическими приоритетами развития страны на основе инновационной экономики. Такая задача может быть решена исключительно на основе серьезной модернизации системы общего образования: создания новых эффективных образовательных моделей; активного внедрения самых современных образовательных технологий; повышения квалификации и, во многих случаях, изменения профессионального мировоззрения педагогических и управленческих кадров.

1.3. Принципы разработки и реализации Стандарта

Стандарт социального качества общего образования опирается на ряд основополагающих методологических принципов: социальная направленность, гуманистическая направленность, универсальность, конструктивность, целостность, дифференцированность, открытость, объективность, добровольность сертификации, коллегиальность, динамичность.

Социальная направленность Стандарта связана с его ориентированностью на условия, проблемы и риски жизнедея-

тельности, а также на стратегию социально-экономического развития страны. Исходя из этого, Стандарт включает наряду с традиционными критериями качества образования также принципиально новые комплексы критериев, отражающих степень интеграции школ в региональное сообщество и социально значимые результаты образовательной деятельности.

Гуманистическая направленность Стандарта обеспечивается включением в него критериев и показателей, отражающих деятельность школ, направленную как на обучение, так и на воспитание, развитие и активную социализацию обучающихся. В частности, одним из ключевых критериев Стандарта являются самореализация и социальная конкурентоспособность выпускников, которые могут быть достигнуты только путем их всестороннего личностного развития. Стандарт направлен на выравнивание гарантированных стартовых условий и возможностей для всех воспитанников и обучающихся в образовательных организациях с учетом их индивидуальных, личностных и социальных особенностей и потребностей.

Универсальность обеспечивается включением в сферу регулирования Стандарта всех типов и видов общеобразовательных организаций.

Конструктивность Стандарта заключается в его направленности на расширение сферы и повышение эффективности педагогической деятельности школ, а также на актуализацию поиска новых ресурсов их организационного развития.

Целостность обеспечивается единством критериев качества образования для всех типов и видов общеобразовательных учреждений.

Одним из ключевых критериев Стандарта являются самореализация и социальная конкурентоспособность выпускников, которые могут быть достигнуты только путем их всестороннего личностного развития. Стандарт направлен на выравнивание гарантированных стартовых условий и возможностей для всех воспитанников и обучающихся в образовательных организациях с учетом их индивидуальных, личностных и социальных особенностей и потребностей.

Дифференцированность предполагает в необходимых случаях различие акцентов в содержании показателей, отражающих специфику социальных миссий различных образовательных организаций, при наличии единой системы критериев. Данный принцип реализуется также путем введения соответствующих поправочных коэффициентов и дополнительных показателей к тем или иным критериям. Например, если для гимназии соответствующие показатели качества образования связаны с максимально высокими баллами по результатам государственных аттестаций, то для коррекционной школы показателем качественной работы педагогического коллектива будет положительная динамика развития обучающихся. Стандарт предусматривает соответствующую дифференциацию формулировок показателей, а также вводит для школ, которые работают в более сложных условиях, повышающий коэффициент по ряду показателей, что позволяет им получать более высокие рейтинговые баллы с учетом специфики контингента обучающихся.

Открытость обеспечивается системой электронного мониторинга данных о социальном качестве образования в различных образовательных организациях. Соответствующая база данных постоянно обновляется и является общедоступной.

Объективность сведений о социальном качестве образования достигается путем включения в Стандарт только тех критериев и показателей, которые могут быть обеспечены четкой и прозрачной процедурой фиксации формализованных данных.

Добровольность сертификации предусматривает право школ на принятие решений по срокам их включения в процесс мониторинга социального качества образования, на основе которого выстраивается соответствующий рейтинг образовательных организаций. Участие в мониторинге и определенная позиция школ в рейтинге дают им право на получение национального сертификата социального качества образования первой, второй или третьей степени. Уровень рейтинговых баллов, необходимых для получения таких сертификатов, определяется путем статистических процедур,

учитывающих реалии образовательной практики.

Коллегиальность обеспечивает структурную адекватность Стандарта в соответствии с характером представлений профессионального сообщества о содержании качества образования, а также реалистичность требований Стандарта. Первоначальная разработка Стандарта проводится членами специально созданной рабочей группы, а затем к работе над ним привлекается широкое экспертное сообщество. В результате на основе обсуждения нескольких авторских подходов принимается концепция Стандарта, определяющая его методологию и структурно-содержательный характер.

Динамичность данного Стандарта обеспечивает устойчивое развитие системы образования в соответствии с изменяющимися социально-экономическими условиями. Стандарт представляет собой мобильный документ, который, сохраняя идеологию и общую структуру, может при необходимости уточняться и изменяться по инициативе профессионального экспертного сообщества, после чего данные изменения должны быть утверждены управляющими органами.

1.4. Структура Стандарта

Стандарт включает четыре взаимосвязанных и взаимодополняющих структурных блока: качество образовательных условий, качество образовательных возможностей, качество образовательных результатов и качество социальных результатов образования.

Образовательные условия предоставляются социумом и определяются преимущественно обеспеченностью образовательного процесса: качественными помещениями и оборудованием, квалифицированными педагогическими кадрами, соответствующим текущим финансированием.

Образовательные возможности – это организационно-педагогическое соединение образовательных потребностей обучающихся и родителей с образовательными условиями школы. Образовательные возможности организуются школами на основе предоставленных социумом условий. Качество образовательных возможностей определяется: качеством организации образовательного процесса, качеством организации

образовательной среды, качеством социокультурного содержания образования.

Образовательные результаты определяются следующими приоритетами: достижением и превышением учащимися требований ФГОС, сформированностью социально значимых компетенций учащихся, сохранением здоровья учащихся и их отношением к здоровому образу жизни.

Социальные результаты образования определяются преимущественно: социально-экономической эффективностью образования, удовлетворенностью качеством образовательных результатов, удовлетворенностью качеством образовательных условий и возможностей.

Стандарт включает комплекс индикаторов и критериев качества общего образования, отражающих качество всех вышеперечисленных структурных компонентов.

1.5. Инструменты и механизмы реализации Стандарта

Основными *инструментами* реализации Стандарта являются: мониторинг социального качества образования, сертификат качества образования, конкурсы социального качества образования.

Мониторинг социального качества системы образования представляет собой мобильную информационно-аналитическую систему, предназначенную для обеспечения эффективного стратегического управления развитием национальной системы образования. В мониторинг включаются все общеобразовательные организации, которые предоставляют данные о своих образовательных условиях, образовательных возможностях и образовательных результатах. Он проводится специализированными научно-исследовательскими организациями. Основными механизмами мониторинга являются: самоаудит общеобразовательных организаций; экспертиза, проводимая профессиональным экспертным сообществом; регистр качества образования; социологические, социально-экономические, социально-психологические, педагогические и тому подобные исследования.

Сертификат качества образования присуждается органами управления образованием совместно с профессиональным экспертным сообществом тем школам,

В мониторинг включаются все общеобразовательные организации, которые предоставляют данные о своих образовательных условиях, образовательных возможностях и образовательных результатах. Он проводится специализированными научно-исследовательскими организациями. Основными механизмами мониторинга являются: самоаудит общеобразовательных организаций; экспертиза, проводимая профессиональным экспертным сообществом; регистр качества образования; социологические, социально-экономические, социально-психологические, педагогические и т.п. исследования.

которые подтвердили соответствующий уровень своих образовательных возможностей и образовательных результатов в процессе проведения мониторинга.

Конкурсы социального качества образования по различным номинациям, отражающим социальное качество образовательной деятельности, проводятся для школ органами управления образованием совместно с профессиональным экспертным сообществом и общественными организациями.

1.6. Ожидаемые результаты реализации Стандарта

Системным результатом реализации данного Стандарта в должно стать понимание профессиональной и широкой общественностью **качества образования как важнейшего компонента качества жизни.**

Если в настоящее время качество образования преимущественно связывается с качеством образовательных результатов и образовательных условий, то Стандарт включает в эту сферу также качество *социальных результатов образования и образовательных возможностей*, предоставляемых каждому учащемуся для его личностного развития и дальнейшего социально-профессионального самоопределения.

Результаты реализации Стандарта носят социальный, социально-экономический и организационно-педагогический характер.

Социальные результаты

- Гармонизация общества и уменьшение рисков, связанных с социальной напряженностью, за счет сформирован-

ных в системе общего образования духовно-нравственных качеств молодежи, повышения ее общекультурного уровня, толерантности и коммуникативной компетентности.

- Повышение удовлетворенности молодого поколения качеством своей жизни за счет возможностей самореализации, предоставляемых системой образования.

- Повышение удовлетворенности населения качеством жизни за счет понимания, что высокое социальное качество образования детей служит серьезной компенсацией за специфические издержки, материальные трудности и бытовые неудобства жизни на данном этапе социально-экономического развития.

Социально-экономические результаты

- Повышение социально-экономической эффективности вложений общества в систему общего образования за счет получения более высокого качества социальных результатов образования.

- Дополнительная инвестиционная привлекательность страны и ее отдельных регионов за счет повышения уровня человеческого капитала.

- Повышение конкурентоспособности выпускников общеобразовательных учреждений в международном масштабе на основе высокого уровня образования, развития их личностных качеств и сформированных социально значимых компетенций.

Организационно-педагогические результаты

- Организационное развитие школ в направлении образовательных моделей, обеспечивающих более высокую интеграцию обучения, воспитания, личностного развития и социализации обучающихся.

- Создание новых возможностей для личностного развития и успешной социализации обучающихся за счет усиления роли дополнительного образования, интенсивной социально-культурной жизни школ, а также эффективного использования уникального социокультурного потенциала столичного мегаполиса в образовательном процессе.

- Стимулирование педагогических и управленческих кадров системы общего образования к повышению своего профессионального мастерства, освоению современных интерактивных образова-

тельных и управленческих технологий, развитию своих педагогических и коммуникативных компетентностей.

2. Индикаторы и критерии Стандарта

2.1. Индикаторы качества образовательных условий

2.1.1. Индикаторы качества обеспеченности помещениями и оборудованием

Индикатор 2.1.1.1. Обеспечение физической безопасности обучающихся в процессе их жизнедеятельности в школах.

Данный индикатор включает ряд взаимодополняющих критериев: профессиональный и общественный контроль качества охраны территории; транспортной безопасности (создание необходимых переходов, установка светофоров, дежурство сотрудников ГИБДД, оборудование защитных заграждений и т.п.); безопасности образовательных помещений и исправности образовательного оборудования.

Индикатор 2.1.1.2. Обеспеченность школ необходимыми современно оборудованными помещениями для организации всех форм дополнительного образования и социально-культурной жизни.

Критерии: обеспеченность спортивными площадками, помещениями и оборудованием; помещениями и оборудованием для проведения культурно-массовых мероприятий; специальными помещениями (студиями, репетиционными залами, лабораториями и т.п.) и соответствующим оборудованием; рекреационными территориями и помещениями.

Индикатор 2.1.1.3. Обеспеченность школ современными образовательными ресурсами.

Критерии: обеспечение доступа обучающихся к Интернету; обеспеченность образовательных помещений электронным интерактивным образовательным оборудованием; современными учебно-методическими комплектами по всем учебным дисциплинам.

Индикатор 2.1.1.4. Обеспеченность школ условиями для организации инклюзивного образования.

Критерии: организация безбарьерной образовательной среды для обучающихся с ограниченными физическими

возможностями; специальной бытовой инфраструктуры для обучающихся с ограниченными физическими возможностями.

2.1.2. Индикаторы кадрового обеспечения образования

Индикатор 2.1.2.1. Полная обеспеченность школ высококвалифицированными учителями всех специальностей.

Критерии: заполнение всех учительских вакансий специалистами, имеющими профильное высшее профессиональное образование; базовое или дополнительное педагогическое образование у всех учителей; наличие у ведущих учителей, преподающих в старших классах, ученой степени по профилю преподаваемой дисциплины.

Индикатор 2.1.2.2. Достаточное обеспечение школ высококвалифицированными специалистами медико-социально-психологического профиля и педагогами дополнительного образования.

Критерии: обеспеченность школ квалифицированными психологами; социальными педагогами; медицинским персоналом; в необходимых случаях обеспеченность школ коррекционными педагогами, педагогами-дефектологами и логопедами; педагогами дополнительного образования.

Индикатор 2.1.2.3. Обеспечение возможности каждого сотрудника системы образования (как управленческого, так и педагогического уровня) постоянного качественного повышения своей профессиональной квалификации.

Критерии: возможность свободного выбора руководителями и педагогами программ дополнительного профессионального образования; финансирование повышения квалификации каждого сотрудника раз в два года.

Индикатор 2.1.2.4. Организация периодической профессиональной аттестации руководителей и специалистов системы образования.

Критерии: проведение профессиональной аттестации руководителей и сотрудников с привлечением профессиональных экспертов и представителей, а также родительской общественности; обеспечение психологически безопасной и комфортной процедуры прохождения профессиональной аттестации.

Индикатор 2.1.2.5. Обеспечение в школах возможности прохождения эффективной педагогической практики студентов и магистрантов, а также стажировки (интернатуры) молодых специалистов педагогических, психолого-педагогических и социально-педагогических специальностей.

Критерии: создание в школах функциональных позиций мастеров-наставников для руководства практиками студентов и стажировками молодых специалистов; реализация в школах согласованных с вузами эффективных программ практики студентов и стажировки молодых специалистов.

Индикатор 2.1.2.6. Организация конкурсов профессионального мастерства для руководителей и специалистов сферы общего образования.

Критерии: охват профессиональными конкурсами всех категорий руководителей и специалистов сферы общего образования; активность участия работников сферы общего образования на начальных этапах профессиональных конкурсов; организация возможностей широкой трансляции победителями конкурсов своего педагогического мастерства в профессиональное сообщество.

2.1.3. Индикаторы качества текущего финансирования

Индикатор 2.1.3.1. Стабильное финансирование деятельности школ по обеспечению достижения ФГОС учащимися на всех ступенях общего образования.

Критерии: четкая реализация механизмов адекватного финансирования общего образования; создание премиального фонда для учителей, достигающих наиболее высоких результатов в подготовке обучающихся к достижению ФГОС.

Индикатор 2.1.3.2. Стабильное финансирование деятельности школ по организации дополнительного образования и социально-культурной жизнедеятельности обучающихся для начальной, основной и старшей школы.

Индикатор 2.1.3.3. Обеспечение на конкурсной основе финансирования инициативных проектов школ, направленных на личностное развитие и социализацию обучающихся (фестивалей, форумов, конкурсов, тренингов, волонтерских программ, коммуникационных площадок и т.п.).

Критерии: организация специального национального фонда, аккумулирующего бюджетные и внебюджетные средства для поддержки инициативных социально значимых проектов школ; создание информационно-методической инфраструктуры для поддержки инициативных социально значимых проектов школ; организация деятельности экспертного сообщества, определяющего приоритетные направления социальных проектов школ и осуществляющего их отбор для финансовой поддержки.

2.2. Индикаторы качества образовательных возможностей

2.2.1. Индикаторы качества организации образовательного процесса

Исследования организации образовательного процесса в школах показали, что на практике в большинстве случаев от 75 до 90% образовательных ресурсов направляются на обучение и только от 10 до 25% – на воспитание, личностное развитие и социализацию. В то же время, по мнению профессионального экспертного сообщества, достижение качественных социальных результатов образования, отвечающих современным требованиям, возможно, когда доля образовательных ресурсов, направленных на воспитание, развитие и социализацию учащихся, составляет не менее 40–50% (Ясвин, 2011).

Индикатор 2.2.1.1. Степень интеграции в образовательном процессе обучающихся, воспитывающих, развивающих и социализирующих компонентов.

Критерии: интеграция учебной и воспитательной деятельности как приоритет деятельности школы, предмет работы методических объединений, показатель успешности работы педагогических коллективов; отраженные в расписании и образовательной программе специальные занятия, направленные на развитие их коммуникативных и социальных навыков, способности к самовыражению, эмоциональной сферы, а также физической, трудовой и социальной активности; отведение специального времени, уделяемого вопросам и проблемам, актуальным для самих обучающихся, а также обучению их групповому сотрудничеству в процессе коллективной учебной деятельности при изучении

учебных предметов; дидактическая организация межпредметных связей и четкая преемственность тем внутри предметов как важное направление работы методических объединений и показатель качества работы учителей.

Индикатор 2.2.1.2. Обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся как в организационном, так и в методическом аспектах.

Критерии: возможность выбора каждым старшеклассником профильного обучения из нескольких предложенных вариантов; возможность углубленного изучения отдельных предметов в соответствии со специальными способностями и интересами; включение обучающихся в исследовательские и проектные формы учебной деятельности; возможность обучающихся получать необходимые консультации по выбору индивидуальных образовательных траекторий; проверка усвоения учебного материала на основе постоянной обратной связи с обучающимися; возможность для школьников оценивать динамику своих учебных достижений вместе с педагогами; оценка эффективности организации образовательного процесса профессиональным экспертным сообществом и администрацией школы с привлечением представителей родительской общественности.

2.2.2. Индикаторы качества организации образовательной среды

В качестве индикаторов качества организации образовательной среды используется комплекс параметров, характеризующих сложные социальные системы: безопасность, широта, обобщенность, открытость, социальная активность и мобильность (Ясвин, 2011).

Индикатор 2.2.2.1. Широта среды характеризует, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду.

Критерии: уровень развития материальной базы и возможности ее использования обучающимися; возможность доступа обучающихся к электронным информационным ресурсам; степень использования социально-культурного потенциала региона в образовательном процессе.

Индикатор 2.2.2.2. Обобщенность среды характеризует степень координации

Исследования организации образовательного процесса в школах показали, что на практике в большинстве случаев от 75 до 90% образовательных ресурсов направляются на обучение и только от 10 до 25% – на воспитание, личностное развитие и социализацию. В то же время, по мнению профессионального экспертного сообщества, достижение качественных социальных результатов образования, отвечающих современным требованиям, возможно, когда доля образовательных ресурсов, направленных на воспитание, развитие и социализацию учащихся, составляет не менее 40–50%.

деятельности членов образовательного сообщества.

Критерии: наличие ясной концепции школы и четкой стратегии ее развития; единое понимание и принятие смыслов, ценностей и приоритетов образовательной деятельности педагогическим коллективом; включенность учащихся и родителей в процесс самоуправления деятельностью и развитием школы.

Индикатор 2.2.2.3. Открытость среды характеризует степень интеграции школы в социальную среду региона.

Критерии: организация образовательной деятельности с учетом социально-экономических приоритетов развития региона; широкое взаимодействие с различными социальными структурами и организациями; возможность безбарьерного перехода учащихся в другие образовательные учреждения соответствующего и более высокого уровня; организация социально-психологических возможностей для реализации инклюзивного образования.

Индикатор 2.2.2.4. Социальная активность среды служит показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала.

Критерии: инициирование социокультурных проектов и партнерское участие в подобных проектах, инициированных другими организациями; активная просветительская работа с привлечением средств массовой информации; трансляция своих педагогических инноваций в профессиональное сообщество.

Индикатор 2.2.2.5. Мобильность среды служит показателем ее способности к

изменениям в контексте взаимоотношений с развивающейся социальной средой региона.

Критерии: мобильность целей и содержания образования; мобильность средств и методов образования; мобильность кадрового обеспечения образования.

2.2.3. Индикаторы обеспечения социокультурного содержания образования

Социокультурное содержание образования связывается с формированием у каждого школьника ключевых общекультурных компетенций и функциональной грамотности во всех сферах культуры жизнедеятельности. Качество содержания образования определяется его направленностью на формирование следующих базовых общекультурных компетентностей учащихся (Делор, 1996):

- *компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности и самообразования* – усвоение способов поиска и анализа информации из различных источников как основы постоянного профессионального роста и достижения успеха в общественной и личной жизни;

- *компетентность в сфере общественной деятельности* – освоение функций гражданина, избирателя, потребителя и т.п.;

- *компетентность в сфере социально-трудовой деятельности* – оценка собственных профессиональных и карьерных возможностей, анализ ситуации на рынке труда, освоение этики трудовых взаимоотношений, самоорганизация и т.п.;

- *компетентность в бытовой сфере* – здоровый образ жизни, семейные отношения, устройство жилища и ведение хозяйства и т.п.;

- *компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности* – выбор способов использования свободного времени, своего духовного развития и т.п.

Формирование общекультурных компетентностей происходит на основе развития функциональной грамотности в соответствующих сферах культуры жизнедеятельности человека: культуры труда, культуры быта и жилища, культуры отношения к собственному телу, познавательной и интеллектуальной культуры, философской и религиозной

культуры, нравственной культуры, художественной культуры, правовой культуры, экономической культуры, политической культуры, экологической культуры, эстетической культуры. Выделенные сферы культуры включаются в содержание образования двумя способами. Во-первых, каждая такая сфера может быть представлена самостоятельным образовательным курсом. Во-вторых, каждая из них включается в качестве составного элемента в содержание всех образовательных курсов, поскольку все сферы жизнедеятельности являются взаимовключенными. Однако исследования показывают, что на практике до 90% образовательных ресурсов оказываются направленными на формирование познавательной и интеллектуальной культуры.

Индикатор 2.2.3.1. Организация возможностей для обучающихся осваивать все виды культуры жизнедеятельности.

Критерии: наличие в образовательной программе школ кружков, клубов, студий, секций, спецкурсов и т.п., обеспечивающих возможность освоения учащимися различных сфер культуры жизнедеятельности; сотрудничество школ с соответствующими учреждениями дополнительного образования, расположенными в шаговой доступности; число учащихся разных возрастов, включенных в систему дополнительного образования; обеспеченность дополнительного образования специальными педагогическими кадрами, компетентными в формировании различных сфер культуры жизнедеятельности человека.

2.3. Индикаторы качества образовательных результатов

2.3.1. Индикаторы подготовки к достижению требований ФГОС

Индикатор 2.3.1.1. Результативность государственной аттестации.

Критерии: число обучающихся, получивших государственную аттестацию (в %); число обучающихся, показавших на государственных аттестациях результаты выше среднего уровня (в %).

Индикатор 2.3.1.2. Психологическая безопасность и комфортность обучающихся и родителей в процессе подготовки к государственной аттестации.

Критерии: организация на всех ступенях общего образования периодиче-

ских проверок усвоенного учащимися учебного материала в тестовом режиме, близком к формату государственных аттестаций; проведение психологического консультирования родителей по вопросам поддержки учащихся в процессе их подготовки к государственным аттестациям; проведение психологического консультирования учащихся в процессе их подготовки к государственным аттестациям.

Индикатор 2.3.1.3. Психологическая безопасность обучающихся в процессе проведения государственной аттестации.

Критерии: проведение психологического консультирования учащихся по вопросам их эмоционального настроя на государственную аттестацию, поведения во время аттестации и достойного принятия ее результатов; обеспечение конструктивной, доброжелательной, эмоционально положительной психологической атмосферы во время проведения аттестации; обеспечение доброжелательной психологической атмосферы, уважительного отношения к учащимся и их родителям в процессе принятия и рассмотрения апелляций.

2.3.2. Индикаторы сформированности социально значимых компетентностей выпускников

Индикатор 2.3.2.1. Социально-профессиональное самоопределение выпускников.

Критерии: уровень сформированности экономической культуры выпускников, их осведомленности о приоритетах социально-экономического развития России и своего региона; адекватное представление выпускников о своих интеллектуальных и физических способностях в контексте социально-профессионального самоопределения; уровень сформированности у выпускников образа своего желаемого будущего.

Индикатор 2.3.2.2. Гражданско-общественная компетентность выпускников.

Критерии: уровень сформированности политической культуры; нравственной культуры; правовой культуры; коммуникативной культуры и социальной толерантности.

Индикатор 2.3.2.3. Информационная компетентность выпускников.

Формирование общекультурных компетентностей происходит на основе развития функциональной грамотности в соответствующих сферах культуры жизнедеятельности человека: культуры труда, культуры быта и жилища, культуры отношения к собственному телу, познавательной и интеллектуальной культуры, философской и религиозной культуры, нравственной культуры, художественной культуры, правовой культуры, экономической культуры, политической культуры, экологической культуры, эстетической культуры.

Критерии: уровень сформированности познавательной культуры; интеллектуальной культуры; философской культуры.

Индикатор 2.3.2.4. Бытовая компетентность выпускников.

Критерии: уровень сформированности экологической культуры; потребительской культуры; культуры организации своего жизненного пространства.

Индикатор 2.3.2.5. Культурно-досуговая компетентность выпускников.

Критерии: уровень сформированности эстетической культуры; художественной культуры; рекреационной культуры.

2.3.3. Индикаторы состояния здоровья и отношения к здоровому образу жизни

Индикатор 2.3.3.1. Динамика состояния здоровья обучающихся.

Специалисты выделяют пять групп здоровья. К 1-й группе относят здоровых учащихся, с нормальным развитием; ко 2-й – здоровых детей, но с факторами риска; к 3-й – с хроническими заболеваниями и врожденными пороками развития; к 4-й – имеющих значительные отклонения в состоянии здоровья со сниженными функциональными возможностями; к 5-й – больных хроническими заболеваниями со значительно сниженными функциональными возможностями.

Критерии: динамика сохранения числа учащихся (в %), относящихся к более здоровым группам детей; динамика общего количества учебных дней, пропущенных учащимися по болезни.

Индикатор 2.3.3.2. Отношение обучающихся к здоровому образу жизни.

Критерии: сформированность ценности здоровья и здорового образа жизни как основы эффективной социальной

самореализации и качества своей жизни; отрицательное отношение к курению, употреблению алкоголя и наркотиков.

2.4. Индикаторы качества социальных результатов образования

2.4.1. Индикаторы социально-экономической эффективности

Индикатор 2.4.1.1. Конкурентоспособность выпускников при поступлении в высшие профессиональные учебные заведения.

Критерии: количественная динамика выпускников, обучающихся на бюджетных местах федеральных вузов (в % от общего числа бюджетных студентов); динамика удовлетворенности преподавателей высшей школы уровнем академической подготовленности выпускников; количественная динамика выпускников, продолжающих образование в зарубежных образовательных учреждениях.

Индикатор 2.4.1.2. Кадровая наполненность региональной инфраструктуры и регионального бизнеса выпускниками школ своего региона.

Критерии: количественная динамика выпускников школ региона (в том числе получивших среднее и высшее профессиональное образование), занятых в трудовой деятельности в инфраструктуре своего региона; занятых в трудовой деятельности в региональных бизнес-структурах (в % от общего числа сотрудников).

Индикатор 2.4.1.3. Лидерские позиции выпускников в региональной инфраструктуре и региональном бизнесе.

Критерии: количественная динамика выпускников школ региона (в том числе получивших среднее и высшее профессиональное образование), занимающих руководящие позиции в региональной инфраструктуре; занимающих руководящие позиции в региональных бизнес-структурах; занимающихся предпринимательством в сфере малого и среднего бизнеса (в % от общего числа предпринимателей в регионе).

Индикатор 2.4.1.4. Востребованность выпускников зарубежными компаниями.

Критерии: количественная динамика выпускников школ региона (в том числе получивших среднее и высшее про-

фессиональное образование), занятых в трудовой деятельности в зарубежных компаниях; занимающих руководящие позиции в зарубежных компаниях.

2.4.2. Индикаторы удовлетворенности качеством образовательных результатов

Индикатор 2.4.2.1. Удовлетворенность выпускников качеством жизни на основе полученного образования.

Критерии: удовлетворенность уровнем своей подготовки к государственным аттестациям; своим общекультурным уровнем, сформированным в школе; уровнем своих социально значимых компетенций, сформированных в школе.

Индикатор 2.4.2.2. Удовлетворенность родителей выпускников качеством полученного ими образования.

Критерии: удовлетворенность уровнем подготовки выпускников к государственным аттестациям; общим уровнем культуры выпускников, сформированным в школе.

Индикатор 2.4.2.3. Удовлетворенность регионального сообщества качеством образования выпускников.

Критерии: удовлетворенность общекультурным уровнем выпускников школ региона; нравственными характеристиками выпускников школ региона; уровнем социальной зрелости выпускников школ региона.

2.4.3. Индикаторы удовлетворенности качеством образовательных условий и возможностей

Индикатор 2.4.3.1. Удовлетворенность обучающихся качеством образовательных условий и возможностей.

Критерии: удовлетворенность качеством помещений и учебного оборудования; отношением со стороны педагогов; организацией социально-культурной жизни в школе.

Индикатор 2.4.3.2. Удовлетворенность родителей качеством образовательных условий для их детей.

Критерии: удовлетворенность качеством помещений и учебного оборудования; уровнем квалификации педагогов; содержанием образования.

Индикатор 2.4.3.3. Удовлетворенность педагогического сообщества качеством условий работы.

Критерии: удовлетворенность качеством помещений и обеспеченностью учебным оборудованием; уровнем учебной нагрузки и заработной платы; возможностями получения дополнительного профессионального образования; качеством управления системой образования.

Региональный опыт внедрения Стандарта

Представленная выше концепция, а также система индикаторов и критериев легли в основу положения о Московском стандарте качества образования (рис. 2), разработанном группой специалистов под руководством В.Ш. Каганова, занимавшего в 2011–2012 гг. пост первого заместителя руководителя Департамента образования г. Москвы. Согласно Положению, принятому на коллегии

Департамента образования г. Москвы 24 декабря 2012 г., Московский стандарт качества образования включает комплекс взаимосогласованных критериев и показателей деятельности образовательных организаций, характеризующих их возможности, результаты работы и социальные эффекты образовательной деятельности (Каганов, 2013).

Первая группа критериев «Возможности образовательного учреждения» состоит из трех подгрупп: критерии качества образовательных условий (показатели: развитие педагогических сотрудников; создание информационно-образовательной и предметно-развивающей среды; безбарьерность среды и условия для обучения детей с различными образовательными потребностями), критерии качества образовательного процесса (показатели: организация



Рис. 2. Структура критериев Московского стандарта качества образования (МСКО)

обучения на основе индивидуального образовательного маршрута; система управления образовательным процессом с учетом индивидуальных достижений воспитанников и обучающихся; социально значимая деятельность в образовании; наличие инновационной среды) и критерии интеграции образовательного учреждения в местное сообщество (показатели: открытость населению – государственно-общественное управление, обратная связь с потребителями, вовлеченность родителей (работодателей); доступность и вариативность услуг для населения; взаимодействие образовательной организации с региональным сообществом).

Группа критериев «Результаты работы образовательного учреждения» включает показатели результатов обучения (предметные и метапредметные результаты; участие в олимпиадах, конкурсах; личные результаты; динамика предметных результатов; сохранность контингента обучающихся), результаты социализации (показатели: удовлетворенность образовательными услугами всех категорий потребителей; результативность участия в социально значимой деятельности), а также показатели экономической эффективности (доля внебюджетных и привлеченных средств; эффективность использования материально-технических и финансовых ресурсов; учет показателей экономической эффективности в управлении образовательной организацией).

Группа критериев «Эффекты образовательной деятельности» включает показатели конкурентоспособности (конкурентоспособность учреждения,

обучающихся и педагогов), показатели инновационности (наличие инновационной площадки; трансляция и востребованность продуктов инновационной деятельности; наличие наград, грантов и других достижений), а также показатели достижения общественного признания (результаты добровольной сертификации; результаты профессиональной и общественной экспертной оценки).

Каждый показатель может быть автоматически рассчитан на основе измерений объективных данных. Для измерения условий и результатов используются такие инструменты, как Московский регистр качества образования, система электронных журналов/дневников, общегородские реестры («Кадры», «Контингент», «Успеваемость», «Учреждения»), совмещенная с типовыми сайтами учреждений аналитическая информационная система «Статистика и аналитика», материалы портфолио учителя. Для измерения эффектов образовательной деятельности применяются социологические опросы (координатор исследований – Институт гуманитарного развития мегаполиса), а также система учета мнений родителей «Барометр». Все измерения и оценки производятся на основе информации, имеющейся в базах данных.

Сертификация на соответствие критериям и показателям социального качества образования позволяет образовательным учреждениям на добровольной основе фиксировать свои достижения и включаться в публичные механизмы позиционирования в рамках Стандарта, становясь официальными участниками публичного рейтинга Московского стандарта качества образования. Инструментарий позволяет оценивать и ранжировать образовательные учреждения как по отдельным критериям (показателям), так и на основе суммарного показателя (комплексной оценки). Вся аналитическая база в отношении образовательного учреждения, агрегированные показатели по городу должны быть доступны каждому участнику проекта и позволять оценивать возможности, результаты и эффекты по сравнению со своими прошлыми данными, а также средними данными по району, округу, городу. Система позволяет провести рейтинг образовательных учреждений по

Сертификация на соответствие критериям и показателям социального качества образования позволяет образовательным учреждениям на добровольной основе фиксировать свои достижения и включаться в публичные механизмы позиционирования в рамках Стандарта, становясь официальными участниками публичного рейтинга Московского стандарта качества образования. Инструментарий позволяет оценивать и ранжировать образовательные учреждения как по отдельным критериям (показателям), так и на основе суммарного показателя (комплексной оценки).

любому разделу, критерию или показателю в автоматизированном режиме.

Реализация ряда положений данного проекта регламентирована приказом Департамента образования г. Москвы «Об утверждении порядка отбора получателей грантов Мэра Москвы в сфере образования» от 18 июля 2014 г. № 533. Руководитель департамента И.И. Калина представил профессиональной общественности четыре новых направления рейтинга школ: «школы высоких учебных результатов» определяются на основе традиционных критериев учебных достижений обучающихся (результаты ЕГЭ, ОГЭ, победы на предметных олимпиадах); «школы большого интереса, проявляемого к ним» определяются на основе авторитета и популярности школ у населения, уровня внебюджетного финансирования, привлекаемого школами за счет высокой востребованности их дополнительных образовательных услуг; «школы больших возможностей» – это прежде всего территориальные образовательные комплексы, объединяющие разнообразные образовательные ресурсы; «школы с высокой эффективностью» определяются на основе их организационно-структурных характеристик, рациональности использования фонда оплаты труда, основанной на высоком профессионализме педагогического персонала.

Совершенно очевидно, что данные направления рейтинга полностью совпадают с содержательной структурой Московского стандарта качества образования. Как отмечает И.И. Калина, идеальная школа должна иметь высокие позиции по всем четырем направлениям оценки качества ее работы: «Если у школы большие возможности, есть высокая эффективность использования фонда оплаты труда, то у нее должны быть высокие результаты, а если у нее высокие результаты, то должно быть огромное количество людей, которые готовы у этой школы заказать дополнительные платные услуги» (Калина, 2014, с. 3).

Однако приходится констатировать, что практическая реализация положений Московского стандарта качества образования остается недостаточно обеспеченной с научно-методической, инструментальной и процедурной точек зрения. Преобладает исключитель-

Практическая реализация положений Московского стандарта качества образования остается недостаточно обеспеченной с научно-методической, инструментальной и процедурной точек зрения. Преобладает исключительно социально-экономический подход к оценке школ и составлению их рейтингов. Измерения предполагается осуществлять в основном в финансовых показателях.

но социально-экономический подход к оценке школ и составлению их рейтингов. Измерения предполагается осуществлять в основном в финансовых показателях. В частности, «интерес» оценивается по сумме «средств от деятельности, приносящей доходы». Наибольшими «возможностями», согласно И.И. Калине, обладают «самые крупные школы по контингенту, начиная от 7 тысяч учащихся». Для определения «эффективности» следует посчитать, «сколько учеников приходится на одного работника школы» и т.п. (Там же).

Таким образом, проблема расширения критериальной базы оценивания качества работы школьных организаций в контексте реализации новых приоритетов образовательной политики, направленных именно на достижение социального качества образования, по-прежнему остается актуальной (Ясвин, Рыбинская, 2015). Совершенно очевидно, что комплексная оценка школ должна отражать, наряду с уровнем образовательных достижений обучающихся, также миссию школ, основанную на специфике контингента обучающихся, и уровень организации в школах образовательных условий и возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадулина И.Г. Система управления социальным качеством образования как фактор социокультурной динамики региона: Дис. ... докт. социол. наук. СПб., 2004.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. М.: Юнеско, 1996.
3. Каганов В.Ш. О конкурентоспособности и механизмах обеспечения качества образования // Учительская газета. 22 января 2013 г. № 4.
4. Калина И.И. Советы могут давать только те, кто заслужил это право своей

- работой // Учительская газета. 12 августа 2014 г. № 32.
5. Кондратьев В.М. Социальное качество образования // Инновации и образование. Серия «Symposium». Вып. 29: Сб. мат-лов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 394–396.
6. Медведева И., Шишова Т. Песочница для взрослых: Разрушительные последствия инфантилизма // Народное образование. 2004. № 1. С. 188–193.
7. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011. (Библиотека журнала «Директор школы»; № 4).
8. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н. Рейтинг школьных организаций и качество образования // Образовательная политика. 2015. № 69. С. 112–125.

АНЖЕЛА МАЛЬЦЕВА

Социальное доверие и системы управления образованием: проблема взаимообусловленности институтов¹

Аннотация. В статье ставится проблема снижения уровня социального доверия в российской системе образования в условиях увеличения количества правил, объемов и видов контроля. Высказывается предположение о том, что система образования может стать посредником между утратившими доверие друг к другу социальными агентами и институтами, предложен путь выхода из проблемной ситуации через изменение управленческой модели и новую идентичность педагогического сообщества.

Автор предлагает определять доверие как высокоценный ресурс, необходимый для взаимодействия незнакомых людей в ситуациях неопределенности. Благодаря социальному доверию происходит накопление социального капитала – позитивного опыта общественно полезного взаимодействия прежде незнакомых людей.

Автор видит в доверии высокоэффективный ресурс, необходимый для всех видов взаимодействия между людьми в современном мире, а проблемы доверия рассматривает на примере российской системы образования, поскольку в школе, по мнению автора статьи, возможно создание благоприятных сред для взращивания/практикования социального доверия. Автор при этом использует междисциплинарный подход, когда проблема ставится и рассматривается в системе различных, но взаимозависимых перспектив.

На обсуждение выносятся следующие утверждения: требуя от преподавательского сообщества творчества и инноваций, руководители сферы применяют управленческие модели, ведущие к разрушению доверия – главного условия создания инновационной среды, участники которой стремятся работать творчески. Автор аргументирует свою мысль о том, что отечественным руководителям нужно осваивать искусство управления, не ущемляющее достоинство подчиненных и не парализующее их творческое отношение к работе. Утверждается также, что система образования, с одной стороны, страдает от происходящего в стране в целом (истончение социальной ткани, атомизация, падение уровня социального доверия в целом и возрастание недоверия в виде ужесточения и установления тотального контроля над работниками бюджетной сферы со стороны государства), а с другой – способна запустить «процесс выздоровления» и управлять им, поскольку располагает реальными возможностями и средствами распространения доверительных практик, может обучать доверию.

Ключевые слова: доверие, доверие спонтанное и генерализованное, «налоги» недоверия, «дивиденды» доверия, институализация доверия, институализация недоверия.

Современность остро нуждается в высоком уровне социального доверия, поскольку объемы неопределенности во все более глобализирующемся мире лишь возрастают. Однако при этом глобальные проблемы современности разрушают институты и условия, ответственные за «производство» доверия. Получается, что современность все более нуждается в том, что сама же и деформирует. Перед нами острая социально-культурная и управленческая проблема.

В интервью для журнала «Образовательная политика» в 2014 г. Президент РАО Людмила Вербицкая сказала следующее: «Недавно я проводила в Башкирии семинар для учителей сельских школ. Эти прекрасные, талантливые люди говорили мне прямо: “Мы ничего не делаем по стандарту, мы учим детей так, как учили всегда, и работаем на результат. В отчетах мы, конечно, пишем то, что требуется, а на самом деле учим так, как считаем должным”» (Вербицкая, Семёнов, 2014, с. 9).

Уверена, что буквально каждый учитель и преподаватель России мог бы про-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова».



об авторе



А.П. Мальцева, зав. кафедрой философии и социальных дисциплин Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, (г. Ульяновск), доктор философских наук, доцент

изнести данную фразу в доверительной беседе. Так кого же мы обманываем? И зачем Россия тратит деньги на создание имитационных систем? Не является ли кризис доверия в стране в целом и между представителями управления образованием и педагогическим сообществом в частности основной причиной того, что мы проигрываем на мировых рынках товаров и услуг, что Россия не является страной с развитой экономикой, «законодательницей мод» в мире высоких технологий, местом, где хотели бы жить и работать умнейшие люди мира..?

ЧТО ИЗВЕСТНО О ДОВЕРИИ? ИСХОДНЫЕ ДОГОВОРЕННОСТИ ОБ ИСПОЛЪЗУЕМЫХ В СТАТЬЕ ПОНЯТИЯХ И ПОДХОДАХ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА

В рассуждениях о доверии я предлагаю, для начала, абстрагироваться от обычных и обыденных использований слова «доверие» (например: «Он с сомнением подергал веревку, явно не доверяя ее способности выдержать вес взрослого человека», «Я не мог доверить этой птице столь важное для меня письмо: я не знал, сможет ли она справиться с заданием при столь плохой погоде»). Правильнее всего использовать термин «доверие» применительно к человеческим отношениям: доверять (или не доверять) можно лишь людям – тем, кто обладает достоинством и осознает посягательство на него, тем, кто может брать на себя ответственность и нарушать слово, терять лицо и возвращать себе честное имя, тем, с кем можно договариваться. Важно, далее, различать спонтанное, естественное доверие, выказываемое Другому лишь на том основании, что это человек (или близкий мне человек, родственник), и генерализованное доверие, оказываемое незнакомому Другому с осознанным принятием на себя (создаваемых доверием) рисков. Здесь сразу же замечу, что определения доверия, предложенные известными отечественными учеными в работах, специально посвященных этому феномену как «относительно самостоятельному психологическому явлению» (Зинченко, 2001; Скрипкина, 2000), соответствуют именно первому смыслу («естественное доверие»). Так, Т.П. Скрипкина предлагает понимать доверие как «способность человека априори наделять явления и

объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуационной полезности (значимости)» (Скрипкина, 2000, с. 84).

В обширной литературе, посвященной доверию, данный феномен чаще всего относят к личности – ее достоинству, состоянию, предрасположенности. При этом исследователи, как правило, акцентируют внимание либо на психологической, либо на когнитивной составляющей активности субъекта. В первом случае доверие определяется как позитивные ожидания в отношении компетенций других людей и их желаний/намерений вести себя в соответствии с этими ожиданиями безо всякой гарантии, что другие действительно будут вести себя так, как от них ожидается (см., например: Das, Teng, 2001). Во втором случае в доверии видят результат рационального учета прежних случаев взаимодействия с другими, установку ума и сознательно избранный принцип (см. наиболее характерное и чаще других цитируемое прочтение: Nootboom, 2002).

С приведенными выше определениями доверия можно согласиться, если иметь в виду спонтанное, интуитивное доверие человека человеку, но они мало или совсем нам не помогут, если мы стремимся выйти на проблемный уровень понимания феномена. В этом смысле более перспективным представляется институциональный подход к пониманию феномена генерализованного, обусловленного доверия, определяемого теперь уже или как сложная комбинация разделяемых норм и стандартов, или как сеть контрактов, органично вписанных в определенную законодательную систему (Bachmann, 2001). Доверие в таком случае становится *компонентом (а возможно, и функцией?) утвердившейся в стране управленческой и правовой культуры, прямо влияющей на готовность лично незнакомых до этого людей к социальным взаимодействиям.*

В этом смысле стоит поддержать стремление Т.П. Скрипкиной использовать в своей фундаментальной работе, посвященной доверию, самое широкое его определение, включив в него значения доверия к себе, к другим людям, к при-

роде и даже к культуре (символам, мифам, идеалам, существующим в виде социальных знаний). Последнее особенно важно, поскольку помогает понять причину снижения общего уровня доверия в современной России и, в частности, предположить, что управляющие образованием усиливают контроль над работниками этой сферы по причине того, что не верят в силу педагогического сообщества, в актуальность культурных смыслов, разделяемых его представителями, и т.п. К сожалению, необходимость учета культурной и социальной составляющих доверия Т.П. Скрипкиной только декларируется, а в итоговом определении доверия как «субъективного феномена личности» (Скрипкина, 2000, с. 85) эти смыслы никак не просматриваются. Другой известный специалист по доверию (В.П. Зинченко) указывает на корреляцию субъективного доверия и социокультурного фона и даже политического контекста лишь в нескольких фразах заключения к своей работе «Психология доверия»: «Проблема доверия – это проблема правительства и его институтов, а не народа» (Зинченко, 2001, с. 84). По мнению широко известного отечественного психолога, для возвращения доверия в общество от правительства требуется тяжелая «работа понимания», для которой нужны «внутренний такт и духовная мудрость» (Там же, с. 79). Особенно важна при этом «поддержка становления и развития разнообразных форм образования и здравоохранения» – лучшего (по сравнению с поиском национальной идеи) «основания интеграции всего общества», а уж «образованные и здоровые граждане как-нибудь сами сообразят, в чем состоят их подлинные ценности» (Там же, с. 83).

При определении понятия доверия действительно очень важно учитывать социальную и культурную обусловленность этого феномена. Например, Дж. Плато настаивает, что для развития эффективной рыночной системы важнее всего генерализованная мораль – широко разделяемые нормы и конвенции (о доверии в том числе) вместо общих норм внутри малых групп (Platteau, 1994, р. 760). Известный социолог и экономист Р. Бахманн доказывает, что доверие – это комбинация экономических и социальных факторов (разделяемых норм и

Нобелевский лауреат Д. Норт утверждает, что культура фундаментально влияет на экономические итоги развития той или иной страны, что изучать разделяемые людьми ментальные модели, определяющие социальные системы веры прошлого и настоящего, очень важно, если мы хотим понять структуру, организацию и экономический успех тех или иных конкретных обществ.

стандартов, сети контрактов и официальных законов) (Bachmann, 2001). Нобелевский лауреат Д. Норт утверждает, что культура фундаментально влияет на экономические итоги развития той или иной страны, что изучать разделяемые людьми ментальные модели, определяющие социальные системы веры (belief systems) прошлого и настоящего, очень важно, если мы хотим понять структуру, организацию и экономический успех тех или иных конкретных обществ (North, 2005, р. 69).

Учитывая вышесказанное, я предлагаю определять доверие в самом широком смысле, а именно как *авансированное всякому незнакомому Другому признание его достоинства, осуществляемое на основании положительного субъективного опыта социальных взаимодействий и объективно больших запасов социального капитала, безо всяких гарантий возврата со стороны этого Другого, общества и государства*. Под социальным капиталом можно понимать при этом все успешные социально полезные взаимодействия прежде незнакомых друг с другом повседневных агентов. (Например, если пятеро братьев собрались и построили одному из них дом, это не будет подпадать под определение социального капитала, но если новоселы собрались и разбили рядом с многоквартирной высоткой парк, это означает пополнение «социальной копилки».)

Надо заметить, что при таком определении анализируемого понятия становится ясно, что доверие, и особенно социальное доверие, в принципе не может быть рассматриваемо в какой-то одной научной перспективе. Принадлежит разным сферам общества, являясь результирующей состояний различных систем, социальное доверие требует междисциплинарного подхода к его пониманию. И действительно, в приведенном выше

определении совмещены различные контексты: философский (понятие человеческого достоинства), политологический (разрешение конфликта желаний признания достоинства, обязательно возникающего в момент первой встречи двух людей (Гегель, 1959)), экономический (понятия аванса, капитала, долга), социологический (понятие социального взаимодействия), психологический (понятие положительного субъективного опыта), правовой (государственные гарантии, правовая культура).

КАКОЕ УПРАВЛЕНИЕ СПОСОБСТВУЕТ ВЫРАБОТКЕ НАИБОЛЬШИХ ОБЪЕМОВ ДОВЕРИЯ? ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СОЧЕТАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ДОВЕРИЯ И КОНТРОЛЯ

Проведенные мною исследования позволяют говорить о парадоксе и одновременно проблеме социального доверия: в «доверчивых» обществах генерализованное доверие накапливается быстрее и легче, в «недоверчивых» оно не накапливается, при этом истощаются «неприкосновенные запасы» спонтанного доверия (Мальцева, 2015, 2014а, 2014б, 2012).

О высоком уровне генерализованного доверия в организации или в стране в целом мы узнаем по приветливым людям, чистым местам общего пользования, экологически безопасной окружающей среде. Следствием высокого уровня доверия становятся развитая экономика, высокая производительность труда,

низкая себестоимость продукции, высокое качество товаров и услуг. Но самое главное заключается в том, что о развитых институтах социального доверия свидетельствуют большой процент инноваций, творческих предложений, оригинальных предпринимательских идей в производственной сфере и сфере торговли, высокие индексы цитирования работ отечественных ученых, широкая сетка отечественных брендов на международных рынках.

Доказано, что доверие усиливает вовлеченность, мотивацию и исполнение агентов (Kramer, 1999). Бизнесмен С. Кови в книге «Скорость доверия» обобщает свой богатый опыт успешной предпринимательской деятельности в различных сферах американской экономики (Кови, Меррилл, 2014). Он утверждает, что высокий уровень доверия в семье, домохозяйстве, организации, стране в целом приносит материальные и духовные «дивиденды», тогда как низкий уровень доверия неизбежно вынуждает платить дополнительные «налоги». В конечном итоге потери и выигрыши в скорости и эффективности приобретают денежное выражение. Так, при дивидендах в 40% (современный мировой стандарт; уровень, ниже которого продукция становится неконкурентоспособной) в организации наблюдаются: активное сотрудничество и партнерство по причине единства целей всех работников, не требующая усилий коммуникация, позитивные, прозрачные отношения с сотрудниками и всеми заинтересованными лицами, полностью согласованные системы и структуры, инновации, творчество, энергия и увлеченность. На уровне личных отношений: вежливые, сердечные, здоровые коммуникации (понимание с полуслова), стремление работать вместе, помогать друг другу, взаимные терпимость и приятие, отсутствие переживаний и очень хорошие чувства (хочется бежать на работу/радостно возвращаться домой). Напротив, 60%-ные (максимальные) налоги на недоверие (в семье, домохозяйстве, организации и стране в целом) означают: интенсивный микроменеджмент, избыточную иерархичность, ориентацию систем на наказание, оборонительную позицию с опорой на закон, деление других на врагов и союзни-

О высоком уровне генерализованного доверия в организации или в стране в целом мы узнаем по приветливым людям, чистым местам общего пользования, экологически безопасной окружающей среде. Следствием высокого уровня доверия становятся развитая экономика, высокая производительность труда, низкая себестоимость продукции, высокое качество товаров и услуг. Но самое главное заключается в том, что о развитых институтах социального доверия свидетельствуют большой процент инноваций, творческих предложений, оригинальных предпринимательских идей в производственной сфере и сфере торговли, высокие индексы цитирования работ отечественных ученых, широкая сетка отечественных брендов на международных рынках.

ков, интенсивные политические игры с явным разделением на партии и лагеря, большие затраты времени на отстаивание позиций и решений, постоянные переживания и подозрительность. Реальные проблемы при этом не вскрываются и не решаются, люди вынашивают тайные планы и следуют скрытым мотивам, энергия расходуется на поддержание отношений, а не на их развитие, большинство недовольны (Там же).

Ф. Фукуяма, анализируя «доверительные» и «недоверчивые» системы управления и зависимые от них системы образования, приводит веские аргументы в поддержку связи между формальными правилами (организации взаимодействия людей) и доверием. Исследования высокоэффективных «доверительных систем» убедили известного экономиста в том, что отмеченные еще М. Вебером особенности современности – усиление рациональности, бюрократизация общественных отношений, в целом сказывающиеся на организации взаимодействий между людьми благоприятно, – не отменяют значимость социального доверия. При этом автором обнаружена очень важная закономерность: в странах с развитой экономикой специалистам доверяют больше, чем неспециалистам, поскольку их деятельность очень сложна и потому не может быть оговорена в деталях. Юристы, преподаватели, врачи работают в странах с развитой экономикой без контроля вообще либо под самым общим контролем на основании того, что являются специалистами – людьми, занятыми, как следует из самого этого понятия, ответственным и относительно нерегламентируемым трудом (Фукуяма, 2006).

Итак, недоверие и затратно, и неэффективно. «Недоверчивые среды» не только малопригодны для творчества и инициативы работников, доверие реально снижает риски и затраты на мониторинг со стороны контролирующих органов (Das, Teng, 2001; Nooteboom, 2002). Кроме того, следует помнить об обусловленности доверия/недоверия: доверяя, награждаемся доверием, недоверие санкционируется недоверием (Schoorman, Mayer, Davis, 2007).

Однако, как показали специальные исследования, связь между доверием и контролем намного сложнее, чем было

В странах с развитой экономикой специалистам доверяют больше, чем неспециалистам, поскольку их деятельность очень сложна и потому не может быть оговорена в деталях. Юристы, преподаватели, врачи работают в странах с развитой экономикой без контроля вообще либо под самым общим контролем на основании того, что являются специалистами – людьми, занятыми, как следует из самого этого понятия, ответственным и относительно нерегламентируемым трудом.

принято думать до недавнего времени. Так, анализ отношений между правительством Нидерландов (в лице министерств) и исполнительскими агентствами привел голландских ученых к выводу о том, что мониторинг не всегда воспринимается подчиненными как недоверие, а автономия организации не связана с доверием напрямую (Thiel, Yesilkagit, 2011). Выяснилось, что частота контактов между представителями министерств и работниками подчиненных организаций, привлечение подчиненных к разработке содержания контроля (что и в какие сроки будет проверяться) способствуют формированию доверительных отношений. Большая частота отчетности способствует доверию, если агенты воспринимают отчеты не как мониторинг, а как формирование контактов. Но вот *увеличение числа индикаторов исполнения ведет к снижению доверия* (люди думают, что им стали доверять меньше). По мнению авторов, это происходит потому, что индикаторы воспринимаются людьми как формальный контроль, а отчеты – как проявление контроля социального. Они приходят к выводу, что доверие зависит от частоты контактов и от степени вовлеченности исполнительных агентств в разработку политики управления и определение содержания контроля, но не связано с уровнем автономности организации. Много контактов, вовлеченность в разработку политики (управления), отчеты об исполнении важнее автономии, поскольку высокая частота контактов может быть рассмотрена агентами как признание их экспертных способностей или желание министерства положиться на агента в решении той или иной социально значимой задачи.

Было установлено, что некоторые элементы отчетности (мониторинга) положительно влияют на доверие, а некоторые (индикаторы исполнения) – негативно. Голландские ученые пришли к важному научно обоснованному выводу о значимости типов контроля: мониторинг и высокая частота отчетов об исполнении не всегда воспринимаются как недоверие, но *большое количество индикаторов исполнения всегда воспринимается как проявление недоверия*. Поэтому в наши дни в Нидерландах правительство собирает информацию от организаций раз в год по 50 показателям, но решения принимаются лишь по шести из них (Там же).

В качестве комментария/пояснения к последнему можно сказать, что если Министерство образования и науки некоей страны порекомендует школе заниматься воспитательной работой с обучающимися и объявит конкурс воспитательных программ учебных учреждений для получения правительственных грантов, – это можно считать удачным управленческим ходом, но если от школы и классного руководителя потребуют не менее 24 классных часов в год или не менее 50% классных часов на военно-патриотическую тему, то этим руководители добьются лишь имитации формально осуществляемой деятельности, поскольку учитель воспримет введение данных индикаторов как проявление недоверия к нему как к специалисту. Такое управление будет и унижительно, и неэффективно.

Обращу внимание еще на некоторые недавние открытия. Исследуя корреляцию между доверием и контролем в процессах управления, голландские ученые Ю. Эделенбос и Дж. Ишус изучили два реальных события, на примере которых и была прослежена связь между контролем (различными его формами, объемами и режимами) и доверием. В первом случае объектом исследования стали реальные отношения между муниципалитетом голландского города Бреда и жителями одного из его районов в определенный отрезок времени и в рамках реальных и революционных изменений в распределении бюджета, во втором – отношения между правительством голландской провинции Фризленд и фермерами в рамках реализации конкретной экологической

программы, лишь в краткосрочной перспективе вредящей сельхозпроизводителям. Материалом для научной обработки послужили интервью участников событий, собственные наблюдения исследователей и анализ документов (Edelenbos, Eshuis, 2012).

В 2000 г. обеспокоенная падением доверия населения к муниципалитетам муниципальная власть пошла на эксперимент: граждане Северо-Западного района получили доступ к городскому бюджету, частью которого они теперь могли свободно распоряжаться для решения проблем своего района. Каждый житель мог представить свой план по улучшению условий проживания. В первый год поступило 220 идей-предложений, и после публичных обсуждений сами жители отдали предпочтение 18 проектам, которые были приняты к реализации с бюджетом в 315 тыс. евро (больше 22 млн руб.). Предложения варьировали от создания игровых площадок для детей до строительства новых объездных путей и организации спортивных мероприятий. «Команда реализаторов» проектов (специалистов в разных областях) посредничала между гражданами и муниципальной властью. В 2001 г. выяснилось, что проекты не могут быть реализованы имеющимися средствами, проще говоря, деньги кончились, а запланированное не было осуществлено. Тогда супервизия над гражданскими исполнителями – посредниками между обществом и местным правительством – была усилена, что привело к снижению количества предложений со стороны граждан и к угасанию энтузиазма «слуг народа». Однако в итоге последовательность действий муниципалитета, твердо решивших повысить уровень доверия между властью и народом, привела к тому, что был достигнут баланс интересов, установилась «золотая» середина между доверием и недоверием – гражданские исполнители приняли контроль, а руководители отказались от унижительного микроменеджмента.

Сходное произошло и в случае с фермерами: только когда правительство нидерландской провинции Фризленд предложило членам фермерского кооператива оплачиваемое участие в проекте, который фермеры прежде бойкотировали, не доверяя намерениям правительства, лишь тогда началась успешная ре-

ализация плана эконоконсервации района (Там же).

Исследование показало, что доверием, как и контролем, можно управлять. У управляющих при этом есть выбор не просто между контролем и доверием, но между разными формами контроля и разными формами доверия. Например, иногда люди нуждаются в *доверии компетенциям* (случай с жителями городского района), иногда – в *доверии намерениям* (случай с фермерами одной из провинций). Все дело в искусстве комбинации различных форм доверия и контроля.

Авторы статьи анализируют комбинации различных ситуационно и стратегически избранных форм доверия и контроля и приходят к хорошо обоснованному выводу о том, что разные формы контроля усиливают или ослабляют разные формы доверия. «Ряд инструментов контроля может быть избран для усиления доверия, да и само доверие может быть использовано не просто как ценность, но и как способ усиления контроля. Получается, что инструменты контроля становятся частью менеджмента доверительных отношений, а доверительные отношения – частью менеджмента контроля» (Там же, р. 670).

Предложенное мною в начале данной статьи определение понятия доверия (доверия в широком смысле) может помочь понять, почему некоторые формы контроля способствует доверию, а некоторые – разрушают его. Отсутствие должного контроля может быть рассмотрено подчиненными как равнодушие руководителей, что обесмысливает деятельность первых (если разница в моих достижениях никак не сказывается на отношении ко мне, то зачем мне создавать эту разницу?) Формализованный контроль без учета специфики контролируемых процессов обесмысливает и творческое отношение к работе. (Например, включение бань, скотобоен, парикмахерских, автозаводов и университетов со школами в единую систему менеджмента качества допустимо в единственном случае: если управляющим нужна лишь информация для формирования статистически достоверной картины развития экономики, но не более того.)

При работе с институтами образования и воспитания, которые не должны

Доверием, как и контролем, можно управлять. У управляющих при этом есть выбор между разными формами контроля и разными формами доверия. Например, иногда люди нуждаются в доверии компетенциям (случай с жителями городского района), иногда – в доверии намерениям (случай с фермерами одной из провинций). Все дело в искусстве комбинации различных форм доверия и контроля.

отождествляться со сферой услуг или со сферой производства, важен также определенный *заранее и совместно с подчиненным* ритм проверок, чтобы сохранить свободу исполняющего, его агентство, его Достоинство. Совместная разработка правил и отказ от микроменеджмента нейтрализуют негативное воздействие контроля на творчество. Совместная с подчиненным выработка системы кон-

При работе с институтами образования и воспитания, которые не должны отождествляться со сферой услуг или со сферой производства, важен также определенный *заранее и совместно с подчиненным* ритм проверок, чтобы сохранить свободу исполняющего, его агентство, его Достоинство.

троля, создание достаточных свободных «пространств» между проверками позволяют тем, кто находится в положении подчинения, оставаться (чувствовать себя и быть) *специалистами*.

КАК У НАС? ИНСТИТУАЛИЗАЦИЯ ДОВЕРИЯ И ФОРМАЛИЗОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ

Очевидно, что в российской системе образования утвердилась неэффективная модель управления. Выбор ее обусловлен низким уровнем социального доверия, но приверженность указанной модели социальному доверию не способствует. Поясню это.

При низком уровне социального доверия политические элиты/управленцы

Очевидно, что в российской системе образования утвердилась неэффективная модель управления. Выбор ее обусловлен низким уровнем социального доверия, но приверженность указанной модели социальному доверию не способствует.

предпочитают всем стратегиям «тейлоризм» (детализация функций, высокая степень правового формализма, навязчивый микроменеджмент). Так, Министерство образования и науки систематически выказывает неэффективное и унижительное недоверие к способности своих специалистов самостоятельно составлять заключения о качестве «выпускаемой продукции» и «поступаемого на обработку материала» (введение ЕГЭ, требование тестировать студентов для получения вузом аккредитации, мелкие ФГОСы (3+, 3++) с карикатурными компетенциями), к способности отечественного интеллектуального сообщества самостоятельно вырабатывать критерии оценки качества результатов своего труда (завязка статуса на индекс Хирша, требование публиковаться в журналах систем Scopus, Web of Science, обязательность привлечения третьей стороны для процедур оценивания знаний и умений студентов (ФГОС 3+)), к способности людей с высшим образованием, кандидатов и докторов наук самостоятельно избирать средства достижения целей (например, при достижении воспитательных целей – самостоятельно определять количество классных часов в год, их тематику и содержание, при преподавании университетских курсов – самостоятельно решать, что должен знать и уметь студент и освоил ли он материал).

При этом у российских руководителей всех уровней нет ясного понимания того, что труд становится более эффективным, если его исполнители воспринимаются

У российских руководителей всех уровней нет ясного понимания того, что труд становится более эффективным, если его исполнители воспринимаются как специалисты, отвечающие стандартам поведения и подготовки. Возникает замкнутый круг: руководство относится к специалистам как к неспециалистам, требуя от них при этом творчества и инноваций, которые возможны лишь при свободе творчества → обложенные регламентациями и избыточными правилами специалисты выказывают все меньше способности и готовности творить → микроменеджмент набирает обороты → специалисты перестают работать и совершенствуют искусство имитации → управленцы изобретают новые виды «прессования» → экономика «встает».

как специалисты, отвечающие стандартам поведения и подготовки. Возникает замкнутый круг: руководство относится к специалистам как к неспециалистам, требуя от них при этом творчества и инноваций, которые возможны лишь при свободе творчества → обложенные регламентациями и избыточными правилами специалисты выказывают все меньше способности и готовности творить → микроменеджмент набирает обороты → специалисты перестают работать и совершенствуют искусство имитации → управленцы изобретают новые виды «прессования» → экономика «встает». И такой итог закономерен, ведь избыточное умножение правил, регулирующих все большее и большее число общественных отношений, свидетельствует не о рациональном и эффективном подходе, а о социальной дисфункциональности.

Наряду с избыточным микроменеджментом повсеместно в России наблюдается *институализация доверия*, когда решающим фактором при назначении на руководящую должность, повышении по службе все чаще становится лояльность к власти (к действующему руководителю организации, к партии власти и т.п.) и только потом (или не обязательно) компетентность претендента. Школьные учителя и преподаватели, врачи и медсестры хорошо знают, что при начальстве можно/нельзя критиковать или за кого нужно/нельзя голосовать (на выборах в Государственную думу, например), если хочешь быть назначенным на высокооплачиваемую руководящую должность или просто сохранить свое рабочее место в бюджетной организации. Между тем *принуждение к доверию* власти, конечно же, вредит самой власти.

Вместе с тем увеличивается недоверие и «верхов» к «низам». За последние десять лет объем, формы, глубина, тщательность контроля меняются лишь в сторону увеличения, недоверие вторгается в сам процесс творчества с целью его стимулирования, мультипликации и управления им, но сделать мастерство и эксклюзив потоком и универсалией не удастся, поскольку это противоречит и логике, и духу творческого процесса. (Например, потребовать 5% (или x%) интерактивных форм на занятии – значит игнорировать тот факт, что учитель/преподаватель работает с живыми и

разными людьми, продемонстрировать непонимание самой сути этой профессии, где требуются талант и призвание, которое подскажет, где нужно 100% «интерактива», а где – просто диктовка и требование учить наизусть.)

Кроме того, постоянно в течение короткого отрезка времени изменяющиеся формальные требования (например, ФГОС ВПО, ФГОС ВО, ФГОС З, ФГОС З+, ФГОС З++ в системе российского образования) не позволяют *институционализировать недоверие*, что разрушает исполнительскую дисциплину работников сферы, поскольку при столь часто меняющихся требованиях выигрывает всегда тот, кто не торопился «брать под козырек» (например, переделав рабочие программы учебных дисциплин согласно требованиям ФГОС З+, вуз «пожалует об этом» в тот момент, когда узнает, что вышли ФГОС З++; самые исполнительные и дисциплинированные преподаватели примут решение в следующий раз не торопиться с исполнением).

Институализации недоверия мешает не только ненормальная частота изменения требований, но *формализм* выбора контролируемых индикаторов, как будто специально побуждающий людей имитировать деятельность. *Институализация недоверия – это содержательный, глубокий, обоснованный редкий контроль по небольшому и неизменному числу позиций*, т.е. при институализированном недоверии проверяющие *действительно* проверяют, отлично зная проверяемое дело; им, как говорится, достаточно «одного взгляда», чтобы понять, как идут дела.

Почему институализация доверия и формализованный контроль (не институализированное недоверие) в системе образования особенно вредны? Недоверие учителю угрожает национальной безопасности страны, ведь именно в школе формируются поведенческие привычки и мировоззренческие стереотипы, происходит становление морали, закладываются поколенческие нравы, рождаются доверительные или, как в нашем случае, недоверительные практики (когда учат не тому, как доверять, а тому, как не доверять, когда учат не знать, а делать вид, что знаешь, или угадывать). (Ведь рассуждение сегодняшнего старшеклассника можно схематично представить так: учитель, который натаскивает меня на ЕГЭ, не дает мне зна-

Постоянно в течение короткого отрезка времени изменяющиеся формальные требования (например, ФГОС ВПО, ФГОС ВО, ФГОС З, ФГОС З+, ФГОС З++ в системе российского образования) не позволяют институализировать недоверие, что разрушает исполнительскую дисциплину работников сферы, поскольку при столь часто меняющихся требованиях выигрывает всегда тот, кто не торопился «брать под козырек».

ния, а... натаскивает меня на ЕГЭ; ложь допустима при определенных условиях; условия, порождающие ложь, созданы самим государством; в этой стране нужно научиться правильно врать/ловко имитировать деятельность.)

В результате из выпускника такой школы мы получаем предпринимателя, который кладет в пельмени бумагу, мастера, который подменяет нужный сорт стали имеющимся в наличии, агентство, проводящее полное медицинское обследование за час, студента, систематически выдающего чужие мысли за свои собственные, губернатора, покупающего докторскую «под ключ»... Мы получаем коррумпированную *снизу доверху страну* (общество и государство) и как следствие неэффективную экономику и низкокачественные товары и услуги, отрицательный имидж и неуважение со стороны «честных культур и сообществ».

Однако нечестное общество не может породить честного чиновника. Нечестное общество не может оппонировать государству, сдерживая его от разрастания.

ЧТО НУЖНО СДЕЛАТЬ, ЧТОБЫ ИСПРАВИТЬ СИТУАЦИЮ? «ВОЛНЫ» ДОВЕРИЯ

Процесс «оздоровления» всех систем можно начать со школы, поскольку она может выступить посредником, третьей

Недоверие учителю угрожает национальной безопасности страны, ведь именно в школе формируются поведенческие привычки и мировоззренческие стереотипы, происходит становление морали, закладываются поколенческие нравы, рождаются доверительные или недоверительные практики (когда учат не тому, как доверять, а тому, как не доверять, когда учат не знать, а делать вид, что знаешь, или угадывать).

стороной, в отношениях между мало доверяющими друг другу повседневными деятелями в условиях ставшего рыночным (в отличие от обществ США и стран Евросоюза) российского общества, а также в отношениях между государством и гражданами.

Для начала мы должны восстановить уважение к самим себе. Педагогическое сообщество должно помочь управлению увидеть в себе не раба, но равного, *господина* (концепция «Господина и раба» Г.В.Ф. Гегеля (1959)). Со своей стороны, управляющим необходимо избрать иную модель управления, государству следует довериться собственным специалистам и перейти к вдохновляющим их на творческий труд и инновации формам контроля. Здесь полезно воспользоваться опытом, многократно подтвердившим свою результативность (реализовать технологию «пяти волн» Стивена Кови применительно к отечественной системе образования, см.: Кови, Меррилл, 2014).

Итак, *на первой волне педагогическое и научное сообщества и каждый отдельный их представитель должны вернуть доверие к самим себе*. Необходимо ввести в собственную жизнь правило: (как) вижу (понимаю), (так и) говорю, (так и) делаю. Необходимо прекратить обманывать себя. Не имеющие призвания к профессии учителя – уйдите из школы и университета. Не любящие людей – перейдите на работу, где вам не нужно будет принуждать себя к общению. Держите данное себе слово.

Вторая волна: возвращение доверия к другим через последовательное поведение. Необходимо вырабатывать вкус к публичной жизни, овладевать искусством ассоциации, формировать коллективные традиции, наращивая запасы социального капитала.

Научное и педагогическое сообщества должны начать работу по искоренению лжи. Бессовестная выдача чужих мыслей за свои, повально практикуемая преподавателями и студентами, учителями и школьниками в дипломных и курсовых работах, в эссе и рефератах, в диссертациях, статьях и докладах, должна получить только одно определение – воровство. Нечестному человеку не должно быть места в наших рядах, и приучать к этой мысли нужно с самых первых ступеней системы образования.

Научное и педагогическое сообщества должны начать работу по искоренению лжи. Бессовестная выдача чужих мыслей за свои, повально практикуемая преподавателями и студентами, учителями и школьниками в дипломных и курсовых работах, в эссе и рефератах, в диссертациях, статьях и докладах, должна получить только одно определение – воровство. Нечестному человеку не должно быть места в наших рядах, и приучать к этой мысли нужно с самых первых ступеней системы образования.

Третья волна: доверие на уровне организации – согласованность всех структур, поскольку доверие является скрытой переменной в формуле организационного успеха. Министерства и ведомства, управленцы всех уровней должны тщательно согласовывать свои действия, сверять распоряжения и указы, выявлять противоречия в официальных документах, выносить на обсуждения планируемые изменения.

Четвертая волна: возвращение доверия к бренду, компании, и в частности к системе образования. Необходимо сформировать социальную и культурную традицию серьезной подготовки к любой социально значимой профессии, и особенно – к преподавательской. Диплом, сертификат, свидетельство о повышении квалификации, справка о прохождении курсов дополнительного образования, рецензия на дипломную работу или диссертацию и т.п. должны доставаться человеку тяжело, тогда они станут предметами гордости, основанием для обретения более высокого социального статуса. Помогая государству разорвать порочный круг недоверия, помогая правительству начать доверять нам больше, мы должны увеличить «цену», «вес» выдаваемых нами аттестатов, дипломов и свидетельств. В какой-то момент это повлечет за собой необходимость жертвы – сокращения числа студентов, затем – преподавателей и, наконец, учебных заведений.

Пятая волна: доверие на уровне общества. Необходимо вносить свой вклад – отказ от имитации деятельности; тем самым мы перестаем платить налоги недоверия, противостоящим распространению в обществе подозрительности и цинизма.

К этим рекомендациям по «запуску волн доверия» можно добавить актив-

ные стратегии сопротивления неопределенности. В свое время Э. Гидденс выявил четыре типа противодействия нестабильности и риску, *лишь последний из которых является активным*: 1) прагматичное деловое сосредоточение на повседневных заданиях и сознательное подавление беспокойства; 2) оптимизм, вера в то, что все как-нибудь образуется, опасностей удастся избежать благодаря предусмотрительности или науке, технике, разуму, Богу; 3) циничный пессимизм, характеризующийся сиюминутностью и гедонизмом; 4) жесткая борьба против выявленных источников опасности в основном в рамках социальных движений (Giddens, 1990). Пережив в условиях социальной травмы (термин П. Штомпки, означающий нарастание нестабильности и риска по причине социальных изменений: Штомпка, 2001; Shtompka, 1999) серьезный кризис идентичности (из социальной элиты – в сферу обслуживания), педагогическое сообщество должно избрать продуктивную «стратегию адаптации к нестабильности и риску» (терминология Э. Гидденса).

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Российским экспертам (философам, социологам, политологам, психологам, изучающим феномен социального доверия, – а таких, к сожалению, очень мало) можно пожелать интенсифицировать работу по проведению междисциплинарных исследований феномена социального доверия, с тем, чтобы увеличить вес предъявляемых власти аргументов в поддержку требования отказаться от неэффективных и разрушающих социальное доверие моделей управления.

Гражданскому обществу стоит пожелать активнее накапливать социальный капитал и развивать свои институты как средство оппонирования государству и сдерживания его от разрастания.

Педагогическому сообществу можно посоветовать «запускать волны доверия» и избирать активные типы адаптации к нестабильности и риску, а именно: самим и, главное, опережая при этом инициативы «сверху», формировать коллективных субъектов политики (сообщества, объединения, союзы, движения, созданные по инициативе «снизу» и осуществляющие общественно полезную деятельность на средства самих органи-

Нужно учить (или учиться учить) доверию и недоверию. Важно сформировать культуру недоверия (контроля), не оскорбляющую подчиненного, а, напротив, вдохновляющую его на высококачественное исполнение своих обязанностей/выполнение работ; необходимо институализировать недоверие, чтобы не вырабатывать у подчиненных привычку не спешить с выполнением заданий (так как «уже завтра» требования и стандарты поменяются) и склонность к имитационным практикам (так как контроль формален, и это значит, что его представители сути дела не понимают).

заторов); откликаться на призыв и инициативы других к кооперации усилий, энергии, материальных средств; останавливать/критиковать тех, кто вредит социальным связям, осуждает социальную бдительность, оскорбительно именуя данные практики «доносами», кто заражает товарищей неуверенностью в важности социальных инициатив и коллективных действий; всеми силами увеличивать запасы генерализованного доверия – основы процветания общества.

Нужно учить (или учиться учить) доверию и недоверию. Важно сформировать культуру недоверия (контроля), не оскорбляющую подчиненного, а, напротив, вдохновляющую его на высококачественное исполнение своих обязанностей/выполнение работ; необходимо *институализировать* недоверие, чтобы не вырабатывать у подчиненных привычку не спешить с выполнением заданий (так как «уже завтра» требования и стандарты поменяются) и склонность к имитационным практикам (так как контроль формален, и это значит, что его представители сути дела не понимают). Указанная культура доверительного управления будет означать, что институализируемое недоверие (редкий, но содержательный контроль в определенные совместно с подчиненным моменты времени) основывается на доверии – признании способности специалистов самостоятельно избирать и применять способы достижения (обозначенных государством) целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая Л., Семёнов А. Какими качествами должен обладать современный

- учитель // Образовательная политика. 2014. № 4 (66). С. 5–9.
2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа // Сочинения: В 14 т. М.: Соцэкгиз, 1959. Т. 4. Ч. 1.
3. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СИОКПП, 2001.
4. Кови С., Мэррилл Р. Скорость доверия. М.: Альпина Паблишер, 2014.
5. Мальцева А.П. Дефицит социального доверия как вызов социальной системе и событийность образовательного процесса как средство преодоления системного недоверия // Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции: Материалы круглого стола / Под науч. ред. д-ра пед. наук С.Д. Полякова. Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2015. С. 118–119.
6. Мальцева А.П. Полноценное доверие: понятие, проблема, методика формирования // Власть. 2014а. № 7. С. 115–119.
7. Мальцева А.П. Социальное доверие в современной России: состояние, причины кризиса, условия «излечения» // Власть. 2014б. № 11. С. 49–52.
8. Мальцева А.П. Философия доверия // Человек. 2012. № 3. С. 19–27.
9. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.
10. Фукуяма Ф. Социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ, 2006.
11. Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социологические исследования. 2001. № 1. С. 6–16.
12. Bachmann R. Trust, power and control in trans-organizational relations // Organization Studies. 2001. V. 22 (2). P. 337–365.
13. Das T.K, Teng B.S. Trust, control and risk in strategic alliances // Organization Studies. 2001. V. 22 (2). P. 251–283.
14. Edelenbos J., Eshuis J. The interplay between trust and control in governance processes: A conceptual and empirical investigation // Administration & Society. 2012. V. 44 (6). P. 647–674.
15. Giddens A. The consequences of modernity. Cambridge: Polity Press, 1990.
16. Kramer R.M. Trust and distrust in organizations // Annual Review of Psychology. 1999. N 50. P. 569–598.
17. Nooteboom B. Trust: forms, foundations, functions, failures, and figures. Cheltenham: Edward Elgar, 2002.
18. North D. Understanding the process of economic change. Princeton: Princeton University Press, 2005.
19. Platteau J.P. Behind the market stage, where real societies exist. P. II: The role of moral norms // J. of Development Studies. 1994. N 30. P. 753–817.
20. Schoorman D.F., Mayer R.C., Davis J.H. An integrative model of organizational trust: Past, present and future // Academy of Management Review. 2007. V. 32 (2). P. 344–354.
21. Shtompka P. Trust: A sociological theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
22. Thiel van S., Yesilkagit K. Good neighbours or distant friends? Trust between Dutch ministries and their executive agencies // Public Management Review. 2011. V. 13 (6). P. 783–802.

Автономия учителей

Аннотация. Эффективность реформ в педагогическом образовании и в системе образования в целом зависит от понимания учителя в его (ее) педагогической деятельности со стороны теоретиков и политиков образования. Автор статьи ставит целью поднять проблему, казалось бы, очевидную, однако ускользнувшую от осмысления в теории и политике образования: отсутствие автономии учителя. Методология и методики исследования, сделанного с позиций философии образования, подразумевают обращение к критической теории, социально-философский и общепсихологический анализ, а также включенное наблюдение и анализ письменных материалов – эссе педагогов.

В ходе описанного в статье исследования¹ было прежде всего выявлено значение проблемы автономии учителей. Были раскрыты причины отсутствия этой автономии, которые связаны с «инструментальным разумом» и «менеджеристской парадигмой». Выяснена возможность и обоснована необходимость автономии учителя. Последняя представлена как подразумеваемая концептуальными основаниями современной педагогической модели. Применительно к вопросу о возможности автономии учителя в результате сделанного анализа были выявлены *внешние условия* автономии учителя (особый тип управления; процедуры оценивания; отношение к учителям в обществе, – и в связи с последним была подвергнута критике концепция «образования как услуги»), а также *внутренние условия* (профессиональная способность; самосознание учителя; педагогическая рефлексия).

Практическая значимость исследования исходит из предлагаемых решений проблемы отсутствия автономии учителя: это обоснованные автором разные формы «обучающегося педагогического сообщества»; особая модель педагогического образования; концепция «философии учителя».

Само введение проблематики автономии учителей в сферу философии образования отличается научной новизной (как на отечественном, так и на международном уровне). Кроме того, исследование вводит в научный оборот гипотезу о противостоянии «менеджеристской» и «собственно гуманитарной» парадигм. Также новизну представляет авторская концепция «учительской философии образования».

Ключевые слова: философия образования, автономия, «менеджеристская парадигма», синергетическая модель управления, субъектность, процедуры оценивания, педагогическое образование, «обучающееся сообщество».

ПРОБЛЕМА

Какие первые ассоциации вызывает тема статьи? Выясняется, что «автономию», взятую не в политическом, но в образовательном контексте, деятели образования, бывает, понимают как «изолированность» или даже «самоуправство» учителя. Конечно, это понимание ложное. Никким образом нельзя понимать автономию и как индивидуализм. Речь идет о глубоком концепте философии образования, охватывающем смыслы осознанности, деятельностного целеполагания, выбора, ответственности, «свободы» как «от», так и «для». С этим концептом связаны проблемы, которые

относятся к важнейшим не только для учителей, но и для всего образования.

В действительности, в идеологии современных реформ образования принцип автономии занял прочное место в отношении учащихся. Ученики были провозглашены «субъектами», новые ФГОС представили ту систему идей, которую называют «новой образовательной парадигмой». В утверждение субъект-субъектных педагогических отношений появились формулировки: «индивидуально-личностные позиции», «способность обучающихся к саморазвитию» и т.п. В фундамент образовательной концепции положен «системно-деятельностный подход», который

¹ Исследование выполнено частично при финансовой поддержке РГНФ проведения научных исследований № 13-03-00276 «Проблема становления социальности в образовании», частично в рамках финансирования госзадания по теме «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта» № 27.9434.2017/БЧ.



об авторе



М.Н. Кожевникова, ведущий научный сотрудник «Института управления образованием РАО» в Санкт-Петербурге, кандидат философских наук

в самой возможности своего применения исходит из автономии учащихся.

Что, однако, не было осознано и сохранилось от прежней парадигмы и при новой образовательной политике – это инструментальная позиция учителей. Инструментальная позиция требует «инструментального разума». Такой разум, критиковавшийся М. Хоркхаймером и Т. Адорно, призван «нагромождать факты и функциональные связи между фактами как можно в большем количестве. Порядок их складирования должен быть легко обозримым. Он должен обеспечивать отдельным отраслям индустрии возможность без промедления отыскивать при сортировке искомый, желаемый интеллектуальный товар» (Хоркхаймер, Адорно, 1997, с. 294). «Редуцированная к знанию мысль нейтрализуется и используется попросту в качестве квалификации на специфических рынках труда» (Там же, с. 244). В итоге, согласно заключениям Хоркхаймера и Адорно, «знание скорее стало техничным, чем критичным. Страх отдалиться от фактов (от принятого социального направления) связан с потерей веры в объективный разум. Важна не истина теорий, а их функциональность: над целями разум больше не властвует. Другими словами, разум стал чисто инструментальным. Единственное, что он умеет, – конструировать и усовершенствовать инструменты для установленных и необсуждаемых более целей, контролируемых к тому же системой» (цит. по: Реале, Антисери, с. 563).

ЧТО ТАКОЕ «АВТОНОМИЯ» ДЛ Я УЧИТЕЛЯ?

Встает ли эта проблема в осознании учителей? Да, но уровень ее понимания оказывается разным. 26 апреля 2015 г. в Москве состоялся Независимый съезд учителей и педагогов дошкольного и внешкольного образования российской столицы, на котором на повестке дня стояло отстаивание прав педагогов в широком значении – как прав всего образования (см.: Кузнецов, 2015). В Петербурге в рамках проекта «Философия учителя» на городском семинаре, посвященном теме «Педагогическое сообщество» (30 мая 2014, рук. М.Н. Кожевникова)², состоявшемся в ФГБНУ «Институт педагогиче-

ского образования и образования взрослых РАО», учителя школ города (более 60 человек) обсуждали проблему автономии учителя как вопрос, значимый для существования и развития педагогического сообщества. Вот что говорят учителя: «Голос учителя не слышат. Почему?» (И.М. Васильев), «До каких пор чиновники будут доминировать над учителями в образовании?», «Каковы должны быть базовые условия автономии учителя?»

Продумывая определения автономии учителя, большинство педагогов акцентировали прежде всего «право на выбор» (В.В. Власенко), иначе – «возможности принимать самостоятельные решения», имея в виду свою автономию относительно управленцев образования: «Принятие решений и ответственности на себя по вопросам: планирования образовательного процесса; выбора методов и источников образования; выбора и согласования способов оценки результатов; выбора форм организации взаимодействия с учащимися; доступа к информации и к информированию/согласованию с коллегами». «Это способность как к самодисциплине, так и к самоуправлению в деятельности». «Свобода выбора УМК» (О.И. Козлова) «Это значит, что учитель вправе решать, какие приемы и методы использовать в своей работе, лишь бы была достигнута конечная цель».

Кроме того, участники конференции описали автономию учителя как идеал в аспекте социальных отношений, положения и – как следствие – состояния учителя: «Учитель уверенно чувствует себя в обществе» (А.В. Николаева). «Учитель не должен быть обслуживающим персоналом. Учитель должен работать с удовольствием. К его мнению должны прислушиваться» (Л.И. Хрусталева).

Наконец, они обозначили значение автономии для учителя относительно него самого: «Самостоятельность и самообразование учителя. Действия не в ущерб своим принципам и установкам» (Ю.А. Кутузова). «Стремление к творчеству» (С.М. Бойцов). «Это необходимые условия для возможности учителя самореализоваться» (Н.С. Кононова).

Эти и другие вопросы, определения и поднятые учителями проблемы пред-

² В статье далее приводятся и анализируются мысли учителей, высказанные на семинаре в форме письменных ответов на вопросы мониторинга, индивидуальных выступлений и резюме коллективных обсуждений в малых группах на секциях. См. материалы семинара, проводившегося совместно с Ассоциацией «Образование человека» (Семинар..., 2014).

ставляют вызовы, на которые должны отвечать и философия, и теория, и политика образования, – тем более что участники семинара, в пленарном обсуждении, обобщившем все сказанное в работе по секциям, заявили как важнейший заключительный тезис семинара: «Голос учителя должен быть услышан!»

НАСКОЛЬКО АВТОНОМИЯ УЧИТЕЛЯ ОСМЫСЛЕНА?

«Автономия» (греч.: само-управление, само-законность) как концепт начала свое бытование в философии образования И. Канта, в которой целью образования было утверждено развитие личности как рационально-автономного индивидуума. Заново автономия была осмыслена в XX в. Ж. Пиаже (см.: Dearden, 1972) и в западной философии образования, в особенности с 1970-х гг., когда появились пионерские работы Р. Деардена (Там же), Г. Дворкина (Dworkin, 1976) и других. «Классическое определение» автономии со стороны философов образования, как оно было выражено Р. Деарденом, звучит так: «Индивид автономен до той степени, до какой все то, что он думает или делает в важных сферах своей жизни, не может быть объяснено без отнесения к его собственной деятельности ума, а именно: к его выбору, свободным ориентациям, решениям, осознаниям, суждениям, планам или обоснованиям» (Dearden, 1972, p. 453).

В ряду с концептом автономии (в связи или противопоставлении) выстраиваются концепты рациональности, критического мышления, свободы, власти, воли, концепции блага, нравственности, Я и т.д. (Winch, 2006). Постоянную пару связанных концептов составляют «автономия», «рациональность», которые породили концепцию «критического мышления», культивирующего в образовании рациональность как фундамент для обретения индивидом способности к автономии.

По определениям И.М. Фейнберга (Feinberg, 1989), Г. Дворкина (Dworkin, 1989), сводящим внешние аспекты с внутренними воедино, автономия – это «суверенная самостоятельность в деле управления самим собой» (Там же, p. 57). Это внимание к внешним и внутренним аспектам мы разовьем в своем анализе.

В России образовательно-философский концепт автономии исследовали А.П. Огурцов и В.В. Платонов. Они, в

«Классическое определение» автономии со стороны философов образования, как оно было выражено Р. Деарденом, звучит так: «Индивид автономен до той степени, до какой все то, что он думает или делает в важных сферах своей жизни, не может быть объяснено без отнесения к его собственной деятельности ума, а именно: к его выбору, свободным ориентациям, решениям, осознаниям, суждениям, планам или обоснованиям».

частности, замечали, что тему педагогической автономии глубоко осмыслял Э. Венигер в Германии первой половины XX в., включая период пришедшего к власти нацизма. Он утверждал: «Хотя и существует на одной стороне власть, а на другой – целесообразность, то есть в широком смысле организационный и политический вопросы, внутренняя свобода и самостоятельность педагогического действия должны получить внешнее организационное выражение... Педагогическая автономия необходима и возможна, несмотря на институциональную несвободу образования и самих педагогов» (цит. по: Огурцов, Платонов, 2004, с. 227–228).

Венигер признавал наличие противоречия автономии педагогики и реального отношения действительности образования и педагогического мышления к духовным силам, к церкви и к государству, но видел возможность «превратить это отношение в новое педагогическое отношение» (Там же), несмотря на мировоззренческую связанность образования, которую необходимо принимать в расчет вместе с принятием этого отношения. Поскольку абсолютная независимость от

Тему педагогической автономии глубоко осмыслял Э. Венигер в Германии первой половины XX в., включая период пришедшего к власти нацизма. Он утверждал: «Хотя и существует на одной стороне власть, а на другой – целесообразность, то есть в широком смысле организационный и политический вопросы, внутренняя свобода и самостоятельность педагогического действия должны получить внешнее организационное выражение... Педагогическая автономия необходима и возможна, несмотря на институциональную несвободу образования и самих педагогов».

социальных сил невозможна, обсуждавшаяся Венигером автономия выявляется как относительная автономность образования. Согласно пониманию Огурцова и Платонова, «автономия» относится к утверждению «автономии педагогических институций и педагогической науки», т.е. область автономии учителей и здесь выпала из поля внимания философов.

Итак, наш тезис следующий: автономия учителя в целом недоосмыслена! А в российской философии и теории образования концепт автономии пока вообще не приобрел такого значения, как на Западе, хотя опирающиеся на него идеи гуманистической педагогики и проявились в современных реформах образования. Однако, похоже, отсутствие автономии учителей и в образовательной реальности, и в теории, и в идеологии образования продолжает быть незамеченным.

Что же для нас значит «доосмысленность» автономии учителя? Во-первых, отнесение «классической формулировки» автономии во всех ее пунктах, обозначенных Деарденом, к учителю: только здесь надо заменить «индивид» на «учитель», а «в жизни» – на «в педагогической жизни». При этом если кто-то отождествляет автономию учителя с автономией учительской корпорации, то обсуждаемая формулировка проясняет смысл автономии – это об индивиде! Если идти от автономии корпорации, то велика вероятность «недохождения» до автономии отдельного педагога, т.е. собственно автономии педагогического действия, о которой говорил Венигер, противопоставляя ее институциональной несвободе образования. К подлинной же автономии учительского сообщества оказывается возможным прийти, идя от автономии педагога.

Также «доосмысленность» автономии учителя должна означать увязывание

педагогической мотивации и проблемы воли учителя (в ее позитивном, содержательном смысле) с автономией. Это то, что отметили участники семинара, поставив вопрос: если у учителя есть роль «выполнение социального заказа» и есть роль «личностная миссия учителя», то какая из этих ролей важнее?

Проявив педагогическую волю, они соотнесли ее с вытесняющим жестким мотивированием учителя со стороны «социального заказа» (вот условия «относительной автономности» образования, по Венигеру, с их зависимостью от социальных сил). Однако ввиду отсутствия того, что вообще можно было бы назвать автономией учителя, такая «вмененная миссия» оказывается по природе чем-то принципиально другим, нежели личная миссия учителя (см. подробный анализ этой проблемы: Кожевникова, 2014а).

На автономию учителя как свой фундамент опирается по существу педагогическая этика: учитель ставит и решает этические вопросы, когда имеет для своих решений жизненное и деятельностное пространство и понимает его как таковое. В частности, к этому относится высказывание педагога: «Если отсутствует “само-свобода” учителя (учитель всего боится!), то как несчастливый может научить других быть и жить счастливыми?» (М.Е. Вознесенская).

И наконец, в ситуации автономии самосознание учителя обретает полагающееся ему измерение, чтобы «действовать не в ущерб своим принципам и установкам» и чтобы «самореализоваться». А самосознание учителя, со своей стороны, уже делает возможным возникновение подлинного педагогического сообщества.

НАСКОЛЬКО АВТОНОМИЯ УЧИТЕЛЯ НЕОБХОДИМА?

Необходимость автономии связана с сохранением субъектности учителя. А субъектность учителей как «образцов» связана с субъектностью учеников.

Если субъектность ученика в образовании заявлена как ценность и подразумевает процессы саморазвития, самоорганизации, саморегуляции как необходимые, то какова здесь роль учителя или воспитателя? Каким образом можно актуализировать субъектность, задавая ее со стороны как принцип? Это вопрос,

На автономию учителя как свой фундамент опирается по существу педагогическая этика: учитель ставит и решает этические вопросы, когда имеет для своих решений жизненное и деятельностное пространство и понимает его как таковое. В частности, к этому относится высказывание педагога: «Если отсутствует “само-свобода” учителя (учитель всего боится!), то как несчастливый может научить других быть и жить счастливыми?»

ответ на который, несмотря на ряд предлагаемых педагогических технологий по обучению саморазвитию, сводится во многом к «предоставлению условий» и к роли учителя как фасилитатора («обеспечивающего условия»); для проявления в ней также есть ряд педагогических технологий. Иными словами, предполагается, что естественная субъектность проявится сама и в «предоставленных условиях» приведет к усилению способности учащихся к саморазвитию.

Однако в связи с возрастанием уровня манипуляций людьми в современном обществе – в этом культурном мире направленных влияний – не приходится делать ставку на природную субъектность. Это означает: для учителя роль фасилитатора, «обеспечивающего условия», недостаточна. Когда учитель, получая цели и их основания свыше (от администрации, из министерства, от ученых-педагогов), начинает относиться к самому себе как учителю инструментальным, не субъектным, но объективированным образом («Я – фасилитатор...»), тогда он и лишается самой возможности постигать Другого (ученика) как субъекта.

Говоря об этом языке повседневности: «Мы судим о других по себе». В философских же обсуждениях проблемы прислушиваемся к размышлениям Э. Гуссерля о постижении Другого в качестве субъекта – как альтер-эго (второе Я), а также к перцептивной теории альтер-эго М. Шелера, согласно которой человек только как Личность (в особом шелеровском понимании) схватывает (в восприятии, перцепции) Другого как альтер-эго и обретает доступ к потокам мышления других личностей. При этом личность и ее поступки никогда не могут быть объективированы (Scheler, 1913; см. также: Шюц, 2004).

Кроме того, даже если учитель выступает в роли лишь «обеспечивающего условия» для саморазвития ученика, основным условием является личность самого учителя, неминуемо формирующая вокруг него ту или иную конкретную человеческую реальность. Так, соответствующими условиями для творчества при подготовке музыкантов, актеров, художников будет творчество их наставников. Для нашего случая это значит все то же: необходимость субъектности и автономии учителя для субъектности и автономии ученика.

Даже если учитель выступает в роли лишь «обеспечивающего условия» для саморазвития ученика, основным условием является личность самого учителя, неминуемо формирующая вокруг него ту или иную конкретную человеческую реальность. Так, соответствующими условиями для творчества при подготовке музыкантов, актеров, художников будет творчество их наставников.

Еще один взгляд на ту же проблему с другой точки зрения – исходя из природы диалога. Диалог как взаимообращенность и взаимодействие «Я – Ты» невозможен до тех пор, пока человек не проявится как Я в своей явной субъектности. Однако если учитель не обладает автономией или не реализует ее в своей деятельности, тогда какое следствие это будет иметь для формирующегося в образовании учащегося? Поскольку учитель так или иначе являет собой модель для ученика, то «инструментальная модель» работает не на выращивание самостоятельных инициативных людей и не на усиление творческого потенциала общества, а на продуцирование новых «инструментальных индивидов». Это проблема менталитета общества. Она касается: 1) уровня культуры деятельности (значимого для экономики); 2) уровня демократизма в устройстве общества; 3) культуры личных отношений людей. Наконец, эта проблема проявляется в качестве человека как такового – в «человечности».

MARGINALIA: О «ЧЕЛОВЕЧНОСТИ», «ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ РАЗУМЕ» И «МЕНЕДЖЕРИСТСКОЙ ПАРАДИГМЕ»

Мы говорим о противостоянии «инструментального разума» и «собственно челове-

Если учитель не обладает автономией или не реализует ее в своей деятельности, тогда какое следствие это будет иметь для формирующегося в образовании учащегося? Поскольку учитель так или иначе являет собой модель для ученика, то «инструментальная модель» работает не на выращивание самостоятельных инициативных людей и не на усиление творческого потенциала общества, а на продуцирование новых «инструментальных индивидов». Это проблема менталитета общества.

Знаниевая парадигма с фундаментом ее обеспечивающих ценностей вытесняется, но на ее место внедряется «менеджеристская» парадигма, а «собственно гуманитарная» парадигма (ее следует отличать от декларируемой «гуманитарной», зачастую де факто менеджеристской) слабо пытается отстаивать свои позиции в неравной борьбе.

ческого духа», которое сводится к перспективе альтернативы: человек или «киборг» будущего. На одной стороне – качество «человечности», на другой – инструментальное качество механизма (не-субъекта).

В современном образовании, как видит автору, это противостояние выражается соперничеством «менеджеристской» и «собственно гуманитарной» парадигм. Что такое «менеджеристская парадигма»? Системные изменения, происходящие в образовании с конца прошлого века, известным образом описываются как смена парадигм: знаниевая парадигма как устаревшая сменяется гуманитарной парадигмой. Однако в таком описании ученые выдают желаемую картину за действительную. Парадигмальные преобразования на самом деле происходят. Знаниевая парадигма с фундаментом ее обеспечивающих ценностей вытесняется, но на ее место внедряется «менеджеристская парадигма», а «собственно гуманитарная парадигма» (ее следует отличать от декларируемой «гуманитарной», зачастую де факто «менеджеристской») слабо пытается отстаивать свои позиции в неравной борьбе.

«Менеджеристская парадигма» имеет своими ценностными основаниями принципы успеха и власти, диктуемые «социумом». Так следует описать положение дел, сложившееся не только на Западе, но и в современной России, и не только в менеджеристской политике образования, но и в «менеджеристской парадигме» науки педагогики, которая, со своей стороны, формирует теорию и подготавливает практику образования, в особенности через педагогическое образование. Так, Л. Фендлер в своем анализе американских педагогических исследований определил эту ситуацию как «объединение науки с социальным управлением» (Fendler, 2006, p. 438).

«Менеджеристская», «управленческая» – это не принадлежность к собственно

области управления, но характеристика, подразумевающая непропорциональный диктат управленцев и управления. При этом сегодня мы должны говорить о двух управленческих полюсах – бизнес-управлении (т.е. правлении экономических подходов, бизнес-мышления) и государственном, бюрократическом управлении. Оба полюса стремятся к эффективности и, опираясь на веру в факты, исходят из возможности понимать и организовывать человеческую реальность на основе выявленных фактов.

Здесь мы встаем перед проблемой понимания фактичности.

Согласно прослеженной А. Макинтайром генеалогии и функции понятия «факт», делается ясной связь нескольких моментов.

Первый момент – это сама запущенная в оборот в XVII и XVIII вв. обманчивая идея об объективном (ценностно нейтральном) элементе человеческого бытия как основе механистической социально-научной картины мира, обоснованной позже в XX в. У. Куайном. Согласно сделанному У. Куайном заключению, наука о человеческом поведении возможна только в терминах, исключающих интенции, цели, мотивации действий.

Второй момент – производный характер широко распространенной сегодня концепции управленческой эффективности, которая служит обоснованию значения, социальных функций и самого существования всего класса менеджеров (включая бюрократических менеджеров). Эффективность менеджеров, по существу, выводится как обоснованная, исходя из их знания фактических «законоподобных обобщений» (это формулировка А. Макинтайра (2000) для социальных наук, к которым относится и педагогика).

Третий момент – скрываемое деятелями социальных наук от других и самих себя то положение дел, что процессы их научной деятельности переходят «не в действительные достижения (науки), но в социальные действия», управление, манипуляцию (Там же, 2000, с. 121–122).

В связи этих моментов выявляются два порока, происходящих из принципа «фактичности»: «фактические законоподобные обобщения», основанные на разного рода экспертизах, создают фикцию ценностной нейтральности и, вместе с тем, в действительности, претен-

дуют на манипулятивную власть. Вывод из приведенной аргументации составил тему специальной статьи А. Макинтайра «Методология социальной науки как идеология бюрократической власти» (MacIntyre, 1979).

В педагогике «менеджеристская парадигма» укрепляется теми установками и концепциями, которые ориентированы на «просчитываемость» и «подконтрольность», «измеримость» образовательной реальности и труда учителей. На это работает (а если не на это, тогда – на что?!) и изощренное вычленение «компетенций» и «компетентностей», сеть которых пытаются покрыть и уловить всю педагогическую реальность (более того – всю человеческую реальность, включая честь, совесть, любовь и т.д.) педагоги-ученые. Следует спросить: что принципиально меняет вычленение и классифицирование «компетенций» и «компетентностей»³ и кому это что-то дает, если теперь вместо человеческих слов «честь», «совесть», «любовь», связывающих нас не только друг с другом в понимании, но и со многими педагогическими, поэтическими, философскими, художественными текстами, мы станем употреблять «птичий язык» компетенций, в пределе доведенный до шифров: «ОК-15, ОК-50» (общекультурная компетенция №...)? И почему мы перестали доверять человеческому языку?

На укрепление той же парадигмы работают все системы оценки качества образования, которые почти без исключений базируются на количественных исследованиях и показателях. Системы разработаны по образцу успешно работающих машин – исходя из большого уважения человека к машине, им же созданной. Именно для этих систем оценки, как можно догадаться, и производятся упомянутые машинные шифры. Да, есть образец: «работать, как машина». Но мы-то обсуждаем не что иное, как человековедческую область – педагогику.

А когда вся информация будет зашифрована и упакована в требуемые для нее ячейки, что должно произойти затем? Должен прийти человек как таковой и произвести действие *понимания*. Только в этом случае все раньше собранное

как информация обретает человеческие смыслы. И в процессе обретения человеческих смыслов существенную роль играют ценности человека.

И еще, действительно ли всегда требуется контроль рациональности над действием?⁴

Конечным же звеном приложения исследующих и оценивающих систем оказываются некто иные, как учителя, которым полагается представить себя, своих подопечных, свои педагогические процессы и результаты в некоей нормированной «расчлененке», предназначенной всеми ее пунктами и элементами для того, чтобы позволить лучше ими управлять. Здесь заканчивается автономия учителя (если она где-то раньше существовала) – и начинается царство управления в рамках «менеджеристской парадигмы».

Про вторую, «собственно гуманитарную парадигму» педагогики (науки и практики) достаточно добавить только несколько слов: это то направление, в котором образование понимают как выстраивание системы человеческих смыслов, соответственно стараются его осуществлять и по сообразным критериям его оценивают.

НАСКОЛЬКО АВТОНОМИЯ УЧИТЕЛЯ ВОЗМОЖНА?

Попробуем выявить пределы возможного, учитывая «относительную автономность» образования, сформулированную Э. Венигером (цит. по: Огурцов, Платонов, 2004, с. 227–228). Тезис автора состоит в том, что автономия учителя делается возможной при наличии определенных внешних и внутренних условий.

Внешние условия: тип управления в образовании

Первый по значимости вопрос касается базовой идеи, лежащей в подоплеке управления. Это вопрос альтернативного выбора: заботы или контроля. Такой выбор принципиально меняет характер происходящего при любом управлении в образовании.

Следующий вопрос: какой тип управления мы имеем сегодня? Это издревле известный тип управления – вертикаль с иерархическими уровнями, между которыми действует стратегия «наведения

³ Автор посвятила размышлению над этой проблемой отдельный раздел «Невыразимое практическое знание учителей» в своей статье (Кожевникова, 2014б).

⁴ См. также критику автором понятий концепта, мема, идеологемы «компетенций»: Кожевникова, 2014в.

порядка» в системе, запускаемая над-системой, т.е. «сверху вниз». Можно ли считать, по крайней мере, что эта старая модель реально работает? Мы видим, что директивы (с вложенными в них идеями о преобразованиях) не имеют подлинной «проходимости». До учителей зачастую доносятся лишь сходно звучащие с первоначальными идеями лозунги («глухой телефон»), а по большей части просто «формуляры для заполнения» (подробней об этом см.: Кожевникова, 2014в). В обратную же сторону никакая достоверная информация толком доходить не может, потому что школьные учителя используют в своих отношениях с центром (институциональными уровнями системы образования) встречную тактику – «власть периферии». Это, как выявили исследователи в интеракционистском (социоэтнографическом) анализе, сила того пассивного большинства, которое способно ради избегания рисков оказывать пассивное сопротивление активной административной «власти центра» (Caria, 2007). При этом здесь в качестве одной из главных мер сопротивления всегда применяется тактика отписок. Политики же и теоретики образования, со своей стороны, в этой модели рассматривают учителей в свете «концепции дефицита» (недостатков), в особенности обращаясь к ней при анализе трудностей введения конкретной

образовательной политики: «Учителя предстают и жертвами, и виновными одновременно (они “не обладают”, “не понимают”, “не умеют” и т.д.), т.е. местные школы и учителя видятся “тугими на ухо” относительно руководящих принципов центральной образовательной политики» (Там же, р. 126).

Такова «древняя» прямолинейная модель управления, и для нее не требуется автономия учителя. Каковы же более современные модели? Это разные версии синергетической модели управления, исходящей из представлений о человеке и его мире как сложной динамичной самоорганизующейся системе. В этой модели учитывается «принцип круговой причинности» (Г. Хакен), означающий, что отдельные части системы (в нашем случае – деятели образования, их первичные коллективы) должны формировать параметры порядка, а те уже, в свою очередь, должны подчинять себе отдельные компоненты системы.

В действительности управление образованием – это серьезная проблема, выходящая за рамки данной статьи, требующая особого, более подробного философского анализа, поэтому поднятые в ней вопросы и предложенные идеи можно считать предварительным шагом в этом направлении.

Внешние условия: отношение в обществе к учителям (обслуга, служащие, служители?)

Учителя ставили вопрос: «Каковы могут быть средства поддержки и развития автономной позиции учителя?» Обсуждаемые внешние условия можно назвать скорее моральными – в том смысле, что они подразумевают моральную поддержку деятелей образования со стороны общества, и в том смысле, что само отношение к учителям выражает нравственно-ценностные моменты: понимание обществом важности, трудности и ответственности процессов образования и, соответственно, педагогического труда. То, каково отношение общества к учителям, отражает само наличие в обществе ценности образования. Российские учителя чувствуют падение уровня уважения к педагогам в современном обществе, и они связывают это прежде всего с новым пониманием образования как «услуги». По мнению учителей, эта концепция перевела их в разряд об-

То, каково отношение общества к учителям, отражает само наличие в обществе ценности образования. Российские учителя чувствуют падение уровня уважения к педагогам в современном обществе, и они связывают это прежде всего с новым пониманием образования как «услуги». По мнению учителей, эта концепция перевела их в разряд обслуживающего персонала. Они говорят о разнице смысла трех слов: «прислуживание», когда учитель оказывается прислугой, «служба», когда учитель – служащий, и «служение», которое ассоциируется с духовной деятельностью человека. Принципиальная разница заключается в мотивации – как причине и в отношении – как результате. В случае обслуживания мотивация «клиентов», т.е. потребителей (учеников и их семьи), – потребление, а мотивация услуги, сервиса, т.е. учителей, – угождение («Клиент всегда прав!»).

служающего персонала. Протестуя против того, что, как они заявляют, «в обществе школа – сфера обслуживания», учителя вспоминают А.С. Грибоедова: «Служить бы рад, прислуживаться тошно!» Они говорят о разнице смысла трех слов: «прислуживание», когда учитель оказывается прислугой, «служба», когда учитель – служащий, и «служение», которое ассоциируется с духовной деятельностью человека. Принципиальная разница заключается в мотивации – как причине и в отношении – как результате. В случае обслуживания мотивация «клиентов», т.е. потребителей (учеников и их семьи), – потребление, а мотивация услуги, сервиса, т.е. учителей, – угождение («Клиент всегда прав!»).

Каким же должно быть отношение общества, чтобы оно составляло условие автономии учителя? Учителя писали об этом так: «возможность находиться не в оправдательном состоянии»; «право на доверие со стороны “внешних сил” (администрации, родителей и т.д.) в тех вопросах, которые в компетенции учителя»; «многие... говорят, чем учитель должен быть или не должен быть, как учителя должны работать, как профессия должна развиваться. Все это часто вызывает ощущение вмешательства, напряжения, дискомфорта».

Эти слова и проистекающее из них требование условий для «мирного исполнения работы» вошли в «Учительский манифест для XXI в.», принятый в апреле 2014 г. в Страсбурге, в Совете Европы на конференции «Профессиональный образ и этос учителей» (Образование – для изменений..., 2015). Если общество хочет, чтобы учитель успешно работал, оно должно предоставить ему свободные условия для действий – подобно тому как родственники пациента, администрация больницы и чиновники Минздрава не стоят под рукой у хирурга с рекомендациями и требованиями относительно того, что, когда и как ему делать при проведении операции.

Российские педагоги – участники семинара в Санкт-Петербурге поднимали вопрос о том, где может и должен размещаться «центр» поддержки автономии учителя (в классе, в школе, в сообществе, где-то еще?). Это важный вопрос: навер-

ное, педагогические коллективы, школьная администрация, родительские комитеты и попечительские советы школы, управленцы образования более высоких уровней – все должны были бы поддерживать автономию учителя, поскольку она является необходимым условием его труда.

Внешние условия: процедуры оценивания

Со стороны учителей вопрос стоит так: «Кто и почему должен оценивать качество работы учителя, составлять критерии оценки, выбирать формы оценивания?» Можно повторить, что ответ на него определяет базовая идея: забота или контроль. Больше всего критики со стороны и учителей, и философов образования вызывают доминирующие менеджеристские основания, принципы и способы экспертизы педагогического труда, исходящие из всецело количественных исследований и показателей⁵. Между тем процедуры контроля и оценивания – это необходимые составляющие любой деятельности. Однако если эти проверки заботливо нацелены действительно на устранение недостатков и дальнейшее совершенствование педагогического труда, то следует начинать с решений о том, *что* и *как* поможет деятелям образования увидеть свои недостатки и устранить их. И конечно, проверка учителя должна совершаться в целях заботы об ученике, защиты его интересов, в частности, чтобы «автономный учитель» не имел возможности переродиться в «самовластного тирана» ученика.

Если процедуры оценивания происходят в условиях автономии учителя, то требуется подходить к учителю по крайней мере так же, как к учащимся, которым сегодня предоставляют выбор системы оценивания и возможность заранее договариваться о том, какие критерии, принципы, шкалы оценивания из предлагаемых (экспертной комиссией, а также – теоретиками и управленцами образования) оцениваемый будет готов для себя принять. И если оценивание делается не для периодической отчетности «вверх», а для пользы процессам преподавания, то учителя смогут сами выработать удобные и полезные для них графики показа своих уроков и материалов. Думается,

⁵ Обсуждаемая проблема, повсеместная в мире, была проанализирована в философии образования: Lather, 2004; Smith, 2006.

Если процедуры оценивания происходят в условиях автономии учителя, то требуется заранее договариваться о том, какие критерии, принципы, шкалы оценивания из предлагаемых (экспертной комиссией, а также – теоретиками и управленцами образования) оцениваемый будет готов для себя принять. И если оценивание делается не для периодической отчетности «вверх», а для пользы процессам преподавания, то учителя смогут сами выработать удобные и полезные для них графики показа своих уроков и материалов. Много пользы принес бы такой подход, при котором учитель сам формулировал бы свои основные трудности и острые проблемы перед представлением своей деятельности комиссии экспертов – в качестве запроса о помощи и рекомендациях.

много пользы принес бы такой подход, при котором учитель (не в случае, когда «учитель всего боится!») сам формулировал бы свои основные трудности и острые проблемы перед представлением своей деятельности комиссии экспертов – в качестве запроса о помощи и рекомендациях. Кроме того, самим учителям полезно регулярно знакомиться с деятельностью друг друга, что предполагает посещение занятий коллег, последующий анализ в ходе обсуждения и, возможно, выработку совместной с самим оцениваемым оценки, что составит первичный уровень в процедурах оценивания. Следует заметить, что подобная модель оценивания работает в русле принципа «обучающегося сообщества» учителей, эффективность которого трудно переоценить. Это принцип, согласно которому само общение, взаимная рефлексия, совместное

Рефлексия, как она используется и разрабатывается сегодня в педагогике, с разными выделяемыми ее видами (например, конструктивной, интерактивной, обзорной и т.д.), зачастую оказывается сведена к предлагаемым технологиям мыслительной работы. И так уже сама рефлексия учителя оказывается подведена под навязываемое планирование и отчетность менеджеров образования. Получается, что внутренние основания автономии учителя замещаются основаниями, служащими управляемости, манипулируемости.

проблемное размышление и творческое взаимодействие коллег-учителей ведут к заметному развитию и профессиональному росту всех участников педагогического сообщества, оказывающегося «обучающимся».

Внутренние условия

Если нет внутренних условий автономии, человек не сможет использовать благоприятные внешние условия даже при их наличии. Тут мы подходим к вопросу о готовности к «свободе-для», которой следует противопоставить пассивность, а по существу конформизм.

Первое, что было упомянуто в качестве внутренних условий, это профессионализм – совокупность знаний, пониманий, умений, опыта учителя, благодаря которым он сам может принимать решения. К числу внутренних условий автономии учителя относится также утвердившееся самосознание деятеля. Как описывал Гегель, это *das-bei-sich-selbst-sein*, т.е. «у-себя-самого-бытие». «Быть у себя» для разума значит не зависеть, быть свободным.

В русле самосознания, обращения сознания на себя возникает рефлексия как особый тип мышления. Рефлексия, как она используется и разрабатывается сегодня в педагогике, с разными выделяемыми ее видами (например, конструктивной, интерактивной, обзорной и т.д.), зачастую оказывается сведена к предлагаемым технологиям мыслительной работы. И так уже сама рефлексия учителя оказывается подведена под навязываемое планирование и отчетность менеджеров образования. Получается, при этом, опять-таки, что внутренние основания автономии учителя замещаются основаниями, служащими управляемости, манипулируемости.

Однако, как определял И. Кант, рефлексия «есть такое состояние души, в котором мы прежде всего пытаемся найти субъективные условия, при которых можем образовать понятия. Рефлексия есть осознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания» (Кант, 1994). Как таковая, «рефлектирующая способность суждения должна подводить под закон, который еще не дан и, следовательно, на деле есть лишь принцип рефлексии о предметах, для которых объективно у нас совсем нет никакого закона и ника-

кого понятия об объекте, которое было бы достаточно для того, чтобы быть принципом для могущих встретиться случаев. А так как без принципов нельзя допускать никакого применения познавательной способности, то в таких случаях рефлектирующая способность суждения сама себе должна служить принципом» (Кант, 1966, с. 410). Нельзя не заметить, как в этом определении прямо связываются рефлексия и автономия. В итоге мы видим, как они взаимообусловлены: без автономии не разворачиваются рефлексия и самосознание, без самосознания и рефлексии не становится автономия.

Гегель же подчеркивал, что рефлексия определяет мышление как таковое, выступая как негативность в том смысле, что она проявляется в бесконечном снятии своих собственных моментов в движении к всеобщему. Природа такой негативности в снятии собственных моментов, постоянно преодолевающей сопротивление данности, сущего, как можно понять, подразумевает автономию субъекта мышления, т.е. это не только автономия относительно другого, но даже автономия относительно данности и сущего в себе. Кроме того, Гегель (1971, с. 130) выделял рефлексия как теоретическую, обращенную на становление мышления, так и практическую, обращенную на деятельность и осуществляющую собственно становление человека человеком.

Рефлексия и самосознание учителя, понимаемые так глубоко, сделались предметом осмысления в философии образования в мире с конца прошлого века. При философском взгляде на самосознание учителя оно предстало в аспекте, отличном от того, как его понимает педагогическая психология (в аспекте самооценки и т.п.), т.е. с точки зрения содержания учительского самосознания («Я в деятельности», «мои цели», «мои ценности», «мои сомнения», «мои предвзятости» и т.д.). В центр внимания отдельных работ вышли темы мышления и самосознания, «осознанности учителей» (Jersild, 1955; Arrowsmith, 1967; Greene, 1973, 1987; Dewey, 1998; van Manen, 1991; и др.). В последнее десятилетие наиболее заметным событием стали работы Ч. Хиггинса, связавшего «хорошее учительство» с личным ответом учителя на поставленный также им лично во-

прос: «Что я делаю в классе?» (Higgins, 2010, р. 364). В мире развернулось движение «рефлексивное преподавание» (reflective teaching).

В авторской же концепции «учительской философии образования» (Кожевникова, 2014б) представлена система идей и стратегий, позволяющих обратиться к самосознанию учителя в практической философии. Примерами реализации этой концепции и возможностей «обучающегося сообщества» стали учительские семинары и конференции в рамках проекта «Философия учителя» (2013–2015 гг.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Что мы можем делать для того, чтобы автономия учителя стала реальной? Очевидно, что для этого требуется создавать условия, о которых шла речь выше. При этом нужно обратить особое внимание на два фактора, формирующие прежде всего внутренние, а затем и внешние условия автономии учителя: 1) следование принципу «обучающегося сообщества» (Professional Learning Communities – см.: Hord, 1997), получившему признание и развиваемому в последние годы (DuFour, 2004; Buffum, Hinman, 2006; и др.), и 2) педагогическое образование.

Первый принцип подразумевает, что учителя могут многому учиться друг у друга: выявляя существующие общие проблемы; делясь собственным опытом и одновременно его рефлектируя; обнаруживая благодаря коллегам новые аспекты деятельности; вырабатывая совместно, «коллективным разумом», новые решения; находя моральную поддержку и дополнительный источник мужества относительно профессиональных трудностей. Хотя выше уже шла речь о применении этого же принципа и к процедурам оценивания, однако наиболее естественной формой существования «обучающегося сообщества» видятся учительские семинары и конференции по подобию проводящегося автором проекта «Философия учителя». В них учителя могут прямо говорить друг с другом в малых группах, секциях, на пленарных сессиях и для них сами будут определять проблематику – какую угодно, лишь бы она была реальной и актуальной для сообщества. Это может и должна быть повседневная и повсемест-

Наиболее естественной формой существования «обучающегося сообщества» видятся учительские семинары и конференции. В них учителя могут прямо говорить друг с другом в малых группах, секциях, на пленарных сессиях и для них сами будут определять проблематику – какую угодно, лишь бы она была реальной и актуальной для сообщества.

ная форма «обучающегося сообщества» на уровнях школ, районов, города и т.д.

Если сравнивать этот тип обучения педагогов и ныне действующий тип их обучения со стороны ученых-педагогов, то соотношение подобно соотношению свободного рынка и планового управления, только здесь речь идет о свободном рынке опыта и идей. Однако если педагогика стремится помогать практикам-педагогам, то ученые-педагоги, как и философы образования, могут быть актуально полезны для возникновения, развития и обогащения учительских семинаров и конференций.

Второй фактор – педагогическое образование – это большая тема, заслуживающая отдельного обсуждения. Здесь коснемся лишь базовых принципов модели педагогического образования, формирующего автономию учителя: 1) подготовка педагога по модели творческих профессий; 2) опора на принципы «автономии учителя» и «обучающегося педагогического сообщества»; 3) опора на принцип «рефлексивного учителя».

Первый принцип, исходящий из понимания профессии учителя как творческой, требует изучения предметной области специализации (около одной трети всего учебного времени), а также введения практических педагогических тренингов (подобно тренировке в этюдах музыкантов и художников), составляющих вместе с практикой тоже не меньше трети всего учебного времени. Результатом этого должны стать не только знания предметной области, но навыки и технологическое мастерство студентов-педагогов и педагогов, повышающих квалификацию. Принцип «обучающегося педагогического сообщества» должен прослеживаться во всех видах практических занятий. Второй и третий принципы требуют также курсов, составляющих фундамент педагоги-

ческого творчества, т.е. служащих развитию творческой личности; это курсы, расширяющие горизонты педагогического мышления и чувствования и вводящие в феноменологию творчества.

Вместо постграфа:

«Для меня голос учителя – это, например, голос Ш.А. Амонашвили. Мы должны быть выше ФГОСов и выше начальства. Но выше – не значит «унижая» их, так как в этом случае мы унижаем и себя. Быть выше – значит понимать всю ценность Ребенка. Именно мы должны защищать Ребенка. И мы должны Учить Ребенка, а не просто учить ребенка.

Голос учителя – это его богатство. Нам надо глубже копать, то есть заглядывать внутрь себя. Для этого надо читать гуманистов, обсуждать положительные стороны нашей профессии. Надо шевелить чувства и делиться всяческим положительным опытом. Это и есть голос учителя – но давно забытый нами самими».

(Полина Ильина, магистрант РГПУ им. Герцена)

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1971. С. 7–209.
2. Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Мысль, 1966. С. 201–377.
3. Кант И. Приложение. Об амфиболии рефлексивных понятий, происходящей от смешения эмпирического применения рассудка с трансцендентальным // Критика чистого разума. Ч. 2. Отдел 1. Кн. II / Пер. Н. Лосского. М.: Мысль, 1994. URL: <https://www.psyoffice.ru/9/kanti02/txt12.html>
4. Кожевникова М.Н. «Знающий выбирает свой путь всем сердцем...» Личная миссия учителя // Учитель наедине с собой: Сб. науч. статей / Ред.-сост. М.Н. Кожевникова. СПб.: Лема, ФГНУ ИПООВ РАО, 2014а. С. 41–59.
5. Кожевникова М.Н. Концепция учительской философии образования // Учитель наедине с собой: Сб. науч. статей / Ред.-сост. М.Н. Кожевникова. СПб.: Лема, ФГНУ ИПООВ РАО, 2014б. С. 78–131.
6. Кожевникова М.Н. Язык педагогики // Вопросы образования. 2014в. № 3. С. 283–302.

7. Кузнецов А. Заметки по поводу учительского съезда. 2015. URL: <https://nowarcongress.com/news/310/> (дата обращения: 05.06.2015).
8. Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
9. Образование – для изменений. Изменения – для образования. 2015. URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/home/What/Conf_en.asp; http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_Ru.pdf
10. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004.
11. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней: В 4 т. Т. 4: От романтизма до наших дней / Пер. с итал. С.А. Мальцевой. Науч. ред. Ю.А. Кимелев. СПб.: Петрополис, 1997.
12. Семинар «Педагогическое сообщество». 2014. URL: <http://www.o-ch.ru/teacher/seminar/May2014/> (дата обращения: 15.04.2015).
13. Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Диалектика Просвещения. М.; СПб.: Медиум, Ювента, 1997.
14. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. М.: РОСС-ПЭН, 2004. С. 202–215.
15. Arrowsmith W. The future of teaching // *The Journal of Higher Education*. 1967. N 38. P. 131–143.
16. Buffum A., Hinman C. Professional learning communities: Reigniting passion and purpose // *Leadership*. 2006. V. 36 (5). P. 16–19.
17. Caria T. The professional culture of the primary school teacher in Portugal: A line of research undergoing development // *Educational Sciences J*. 2007. N 3. P. 121–134.
18. Dearden R.F. Autonomy and education // Dearden R.F., Hirst P.H., Peters R.S. (eds). *Education and the development of reason*. L.: Routledge & K. Paul, 1972. P. 448–465.
19. Dewey J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin, 1998.
20. DuFour R. What is a professional learning community? // *Educational Leadership*. 2004. V. 61 (8). P. 6–11.
21. Dworkin G. Autonomy and behavior control // *Hastings Center Reports*. 1976. N 6 (1). P. 23–28.
22. Dworkin G. *The concept of autonomy*. N.Y.: Oxford Univ. Press, 1989.
23. Feinberg J. *Autonomy* // Christman J. (ed.). *The inner citadel: Essays on individual autonomy*. N.Y.: Oxford Univ. Press, 1989. P. 27–53.
24. Fendler L. Why generalisability is not generalisable // *J. of Philosophy of Education*. 2006. V. 40. Iss. 4. P. 437–449.
25. Greene M. *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1973.
26. Greene M. Teaching as project: choice, perspective, and the public space // Bolin F., Falk J.M. (eds). *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*. N.Y.: Teachers College Press, 1987. P. 178–189.
27. Higgins Ch. The good life of teaching: An ethics of professional practice // *J. of Philosophy of Education*. 2010. V. 44. Iss. 2/3. P. 145–175.
28. Hord S.M. Professional learning communities: What are they and why are they important? // *Issues about Change*. 1997. V. 6. N 1. URL: <http://www.friscoisd.org/ly/departments/professionaldev/documents/plcsedlarticle.pdf>
29. Jersild A.T. *When teachers face themselves*. N.Y.: Teachers College Press, 1955.
30. Lather P. This is your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education // *Qualitative Inquiry*. 2004. V. 10 (1). P. 15–34.
31. MacIntyre A.C. Social science methodology as the ideology of bureaucratic authority // Falco M.J. (ed.). *Through the looking glass: Epistemology and the conduct of inquiry*. Tulsa: University Press of America, 1979. P. 6–24.
32. Scheler M. *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass*. Halle: Niemeyer, 1913. URL: <http://oopen.org/pub-101173>
33. Smith R. As if by machinery: The levelling of educational research // *J. of Philosophy of Education*. 2006. V. 40. Iss. 2. P. 157–168.
34. van Manen M. Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting // *Journal of Curriculum Studies*. 1991. V. 23. N 6. P. 507–536.
35. Winch Ch. *Education, autonomy and critical thinking*. L.: Routledge, 2006.

Что может спасти образование и нацию?

60

Аннотация. Предлагаемая вниманию читателей статья научно-публицистического характера обращается к проблемам устойчивого развития нации и государства, которые во многом зависят от состояния систем массового общего образования. В этом можно убедиться на примерах Российской истории, когда практически неграмотная в массе своей империя вступала в эпоху индустриализации, требовавшей не просто грамотности, а определенного уровня образования. В развитых странах на это уходило несколько столетий.

Некачественное массовое начальное образование стало одной из причин, не позволивших в столь сжатые сроки последней трети XIX в. сформироваться кластеру населения, заинтересованному в развитии государства, способному отстаивать его интересы. Это лишило общественную структуру государства необходимой для эпохи перемен устойчивости. Последствия этого краха, череда преследующих нацию драматических событий наша страна переживает до сих пор в виде культурной травмы, а также ее последствий.

Сегодня образование находится в тупике, связанном с кризисом существующей индустриальной модели, остановившейся в своем развитии и не соответствующей даже собственным критериям качества, что создает опасную ситуацию недообразованности подрастающих поколений.

В этих условиях среди работников образования и, что особенно опасно, управляющих структур и органов управления высказываются мнения о необходимости возврата к традициям устаревшей модели, что абсурдно по самой сути, так как мы еще никуда от них не уходили.

Значение и роль общего образования в становлении и развитии общества и государства систематически недооцениваются, и это происходит потому, что его проблемы требуют профессионализма и внимания.

По мнению автора, переход к соответствующей времени постиндустриальной модели и выход из тупика заключаются в нацеленности систем на социальную реконструкцию, позволяющую избавиться от последствий культурной травмы, и в возрождении в России активных слоев населения – среднего класса. Это можно сделать, если образование станет национальной идеей и получит понимание и поддержку населения и правящей элиты.

Такая работа, по сути своей – мегапроект, предполагает создание многопрофильного научно-практического коллектива, способного обеспечить трансформацию содержания, проектирование новых технологий, разработку проектов институтов общего образования нового типа, а также прямое обеспечение внедрения собственных разработок в территориальные системы образования и обеспечение их существования в условиях конкуренции с существующими традиционными территориальными системами.

Статья рассчитана на внимание со стороны органов управления образованием, а также широкой педагогической общественности.

Ключевые слова: имперское образование, устойчивое развитие, технократизм в образовании, школа всеобуча, советский технократизм, постиндустриальное общество, культурная травма, продуктивное образование, средний класс.

ОБРАЗОВАНИЕ, КОТОРОЕ НЕ РАЗВИВАЕТСЯ, ВЕДЕТ К КАТАСТРОФЕ

По оценкам Элвина Тоффлера, индустриальная волна завершится к 2025 г. Даже если Тоффлер ошибся в своем прогнозе, конец индустриальной эпохи очевиден. Все большее количество публикаций, выступлений, дискуссий приходит к теперь уже очевидному выводу о ее закате.

Образование, чутко реагирующее на внешние для него сдвиги в экономическом и общественном развитии, уже долгое время переживает кризис, похожий на тупиковый, бесперспективный этап заката модели образования, соответствующей индустриальной волне. В развитых странах образование активно осваивается в условиях новой постиндустриальной реальности.

Россия, пережившая индустриализацию дважды: в имперский период и в

период советской реконструкции, – в своем постсоветском периоде провисла во времени и между двумя эпохами. Мы проводим очередную постсоветскую реконструкцию и ускоренными темпами осваиваем постиндустриальную реальность. Поэтому у управляющих структур, у педагогической общественности, учителей и родителей нет понимания, в каком времени мы живем и что требуется от образования в этих вневременных условиях. Одни, – на наш взгляд, продвинутая часть педагогического актива, – тянут в сторону нового времени, наступающей постиндустриальной эпохи, уже предъявившей образованию свои требования. Другие, – живущие идеалами уходящей индустриальной эпохи, – считают предложения об обновлении образования, о трансформации его содержания преждевременными, разрушающими образование и настаивают на возвращении к старым ценностям и традициям.

«Министр образования Ольга Васильева, и это сказано ею в многочисленных интервью, считает, что российским школам необходимо вернуться к лучшим традициям советского обучения – “лучшего в мире”. По ее словам, образование, отказавшись от консервативной линии поведения, многое потеряло. Мало того, в поддержку ее инициативы учителя из Екатеринбурга разработали проект возвращения в школы классической советской методики, а также проверенных годами советских учебников» (Любжин¹, 2017). Такой откровенный консерватизм в позиции министра, на наш взгляд, опасен не только для образования, он создает прецедент для реставрации всего советского, связанного с тоталитаризмом, пережитого нашим народом как очередное бедствие.

Образование не может так свободно двигаться во времени, от его движения – развития – зависит судьба страны, ее будущее. Наша история – свидетель того, как не развивающееся и не соответствующее времени образование приводит страну к политической катастрофе.

ТАК РОЖДАЛАСЬ СОВЕТСКАЯ ШКОЛА ВСЕОБУЧА

Учебник, порою устаревший и потрешанный, многие годы был единственным

инструментом, средством обучения, стандартом и книгой для чтения. «Дети, откройте учебники!» – это все, к чему мог призвать массовый неподготовленный учитель времен школьного бума последней трети XIX – начала XX в., когда ежегодно в России открывалось по 2–3 тысячи новых школ. Учебник заменял программу, тематический план, конспект урока, его содержание. С этого и начались учебникоцентрическая модель учебного процесса и репродуктивная методика использования учебной книги; это длилось многие годы, когда ничего другого не было и в России ничему другому не учили ни учителей, ни учащихся. Только в 1916 г. по инициативе графа П.Н. Игнатьева были учреждены 20 пединститутов и несколько десятков учительских семинарий, но было уже поздно.

На этом опыте формировалась идеология и психология целых поколений учителей. Это даже не методика, это некий уклад учебной жизни, передаваемый из поколения в поколение. На самом низком уровне внутриинститутского престижа в педагогических вузах и сейчас находятся предметы, связанные с педагогическими науками и предметными методиками, а также со всем, что относится к педагогической практике. С этого начиналось и строительство советской модели среднего всеобуча, предложенной историком А.П. Щаповым еще в 1870 г.: школа должна быть единой для всех и основываться на естественных науках. Для проведения социалистической индустриализации большевикам оставалось воплотить эту имперскую идею в жизнь, что они и сделали с особой жесткостью. Образование, которое они построили на основе такой модели, отличалось политической ангажированностью, дегуманизацией, дегуманитаризацией, догматизмом, ориентированностью на практическую подготовку кадров для индустриализации. Укороченные программы в школе, практическое отсутствие предметов и курсов эмоционального, этического и эстетического направлений, духовного в образовании. Сужение предметной системы до конкретного изучения основ наук в самом сухом и зануленном (сциентическом) варианте, начиная с основной школы. Жесткая



об авторе



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

¹ А. Любжин – историк образования, руководитель гуманитарной магистратуры Университета Дмитрия Пожарского.

На самом низком уровне внутриинститутского престижа в педагогических вузах находятся предметы, связанные с педагогическими науками и предметными методиками, а также со всем, что относится к педагогической практике. С этого начиналось и строительство советской модели среднего всеобуча, предложенной историком А.П.Щаповым еще в 1870 г.: школа должна быть единой для всех и основываться на естественных науках. Для проведения социалистической индустриализации большевикам оставалось воплотить эту имперскую идею в жизнь, что они и сделали с особой жесткостью. Образование, которое они построили на основе такой модели, отличалось политической ангажированностью, дегуманизацией, дегуманитаризацией, догматизмом, ориентированностью на практическую подготовку кадров для индустриализации.

А.П.Стандартизация содержания в едином и единственном обязательном учебнике. Основное предназначение средней школы – отбор и селекция.

БЫЛО ЛИ СОВЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛУЧШИМ В МИРЕ?

Технократическая модель отнюдь не вела к повышению качества. Мой коллега А. Любжин отмечает, что по качеству подготовки выпускник средней советской школы предвоенной поры равнялся выпускнику императорского высшего начального училища, которое было преемником начальной школы (4–6) лет; собственные программы такого училища были рассчитаны на четыре года обучения. Диплом высшего начального училища не являлся свидетельством о среднем образовании и не давал права поступления в университет. И лишь математика – единственный предмет в школах Советского Союза, который соответствовал требованиям имперской средней школы (гимназии).

Никто никогда за рубежом не считал русско-советское образование лучшим. Выпускник советской школы владел письмом, счетом и отрывочными сведениями по разным предметам. Иностранные языки выпускники практически не знали.

Никто никогда за рубежом не считал русско-советское образование лучшим. Выпускник советской школы владел письмом, счетом и отрывочными сведениями по разным предметам. Иностранные языки выпускники практически не знали.

Образование и в послевоенном Союзе билось в петле военизированного технократизма, необходимость в котором изжила себя, но поколение, выращенное в этих условиях и в этой идеологии, уже не могло превзойти себя и отказаться от модели, давшей такой пропагандистский, мифолого-идеологический результат. Школа уже была не сама по себе, она стала частью пропагандистской машины, и ее изменения значили гораздо больше, чем образование детей. Это в Стране Советов понимали хорошо. Но даже тогда факт образовательной эффективности был не последним в ряду проблем страны. К советскому периоду относится множество реформ, законов, о которых мы успели хорошо забыть, и только хрущевский «Закон об укреплении школы с жизнью» (1958) и реформа 1964–1966 гг. – антипод хрущевского закона – вспоминаются нами нередко.

Упомянутая реформа была связана с введением в стране обязательного общего среднего образования и поэтому предполагала сделать его содержание более доступным, но под эгидой повышения теоретического уровня учебных курсов составители «фактически подменили истинные цели, суть общеобразовательной школы локальными, своеобразными задачами физматшколы. И эта подмена до сих пор остается фактом школьной жизни» (Днепров, 2004, с. 77). Международные сравнения школьных программ, проводившиеся в 1999–2001 гг., показали, что, например, наши учебники по физике содержат 1300 понятий, английские – 600, американские – 300, а нобелевских лауреатов по физике в этих странах таково: в США – 61, в Англии – 20, в России – 7.

Эта реформа и произошедшее следом введение обязательного среднего образования окончательно подломили систему. Повышение качества общего образования за счет усиления фундаментальности содержания в момент перехода к обязательному среднему было абсолютно безответственным бредом.

При существовавших примитивных методиках, плохо обученных учителях, пониженной мотивации у 60% учащихся обеспечить предусмотренный планом выпуск 100% учащихся со средним образованием было утопией и привело к процветанию очковтирательства. С тех пор школьная оценка прекратила свое существование. Теперь все зависело от вуза, его вступительных экзаменов. Поступление в вуз постепенно превратилось в обычную сделку, на этом рынке вращались миллиарды. Позже уже любой абитуриент мог поступить в любой вуз, все зависело от платежеспособности родителей. А проблема качества общего образования переключалась в министерские кабинеты.

ПРОИГРАННАЯ БИТВА ЗА КАЧЕСТВО

Разработка стандартов, ЕГЭ и ГИА – это лишь отзвуки уже давно проигранной битвы за качество массового образования. На самом деле ЕГЭ – это технократизм в современном виде: если невозможно выучить все 12 предметов «фундаментального ядра» по программам общего образования, то теперь для поступления в вуз достаточно изучить несколько предметов и сдать их в ЕГЭ, вот и все общее образование.

Вице-премьер правительства И. Силева Николай Малышев еще в 1990–1991 гг. при каждой встрече говорил примерно так: «Помните, что наша страна перенесла трагедии, я говорю о войнах, революциях, голоде, беспросветной нищете, большевистском терроре. Результатом всего этого являются массовые людские потери, а также потери интеллектуальной элиты. Нормальным для страны является 10% людей, умеющих планировать свое будущее, если меньше – это уже беда. У нас сейчас 6%. Ваша задача – восстановить интеллектуальный потенциал страны».

По-видимому, его все-таки услышали, вопрос о господдержке одаренных детей не сходит с повестки дня управляющих структур, одаренных выявляют и поддерживают. Созданы центры в Сколково и в Сочи, технопарки в нескольких областных центрах, существуют школы для одаренных в областных центрах, частные школы в большинстве своем нацелены на то же. Однако у этой кампании есть

Повышение качества общего образования за счет усиления фундаментальности содержания в момент перехода к обязательному среднему было безответственным. При существовавших примитивных методиках, плохо обученных учителях, пониженной мотивации у 60% учащихся обеспечить предусмотренный планом выпуск 100% учащихся со средним образованием было утопией и привело к процветанию очковтирательства.

больное место: основная масса одаренных нацелены на миграцию, и процесс подготовки специалистов для «заграницы» не остановлен, а, напротив, набирает обороты. В стране с открытыми границами способы, эффективные в условиях «железного занавеса», непродуктивны. Помимо того что подобного рода отбор и селекция противоречат принципам демократичной массовой школы, они выхолащивают педагогические системы массовых школ, где процветает уравновешенная серость и исчезают ориентиры интеллекта и культурных образцов. «Инкубаторы», в свою очередь, лишают избранных трезвой оценки действительности, лишают их опыта общения и взаимопонимания между людьми с различными возможностями и способностями и нацеливают на поиски «рая» за пределами своей страны.

ПОЧЕМУ ТАК ПЛОХО И ТРУДНО В МАССОВОЙ ШКОЛЕ?

Причин много, но главная – кадровый состав учителей, так как лучшие уходят в «инкубаторы» не только из-за зарплаты, просто в элитной школе интереснее работать. С самого начала вне педагогической профессии оказываются наиболее успешные студенты педвузов, только 11,5% из них намерены стать учителями. Однако не меньшей проблемой является удержание в профессии тех, кто пришел в обычную школу. Работа педагога здесь малопривлекательна из-за отсутствия карьерных продвижений и

ЕГЭ – это технократизм в современном виде: если невозможно выучить все 12 предметов «фундаментального ядра» по программам общего образования, то теперь для поступления в вуз достаточно изучить несколько предметов и сдать их в ЕГЭ, вот и все общее образование.

С самого начала вне педагогической профессии оказываются наиболее успешные студенты педвузов, только 11,5% из них намерены стать учителями. Однако не меньшей проблемой является удержание в профессии тех, кто пришел в обычную школу. Работа педагога здесь малопривлекательна из-за отсутствия карьерных продвижений и скучной традиционной ориентации на завершение профессии. Такая ориентация малоприспособлена для молодых педагогов, когда впереди 25–30 лет работы с низким социальным статусом и общественным признанием.

скучной традиционной ориентации на завершение профессии. «Такая ориентация малоприспособлена для молодых педагогов, когда впереди 25–30 лет работы с низким социальным статусом и общественным признанием» (Митрофанов, 2012, с. 22–23).

Состав учащихся в массовой школе лишает остатков педагогического энтузиазма. Неправильно понимаемый инклюзивный подход, когда в обычном классе собираются все группы риска, требующие коррекции, – верх дидактического невежества, потому что провести урок, эффективный для всех таких групп, невозможно.

Новая беда связана со все увеличивающимся количеством протестного непослушания. В реальных отношениях взрослых и детей (подростков) существует особая «мораль послушания», в которой зафиксирована их несамостоятельность и зависимость от мира взрослых. Раннее погружение в виртуальные миры создает впечатление превосходства над взрослыми, разрушает принципы этого послушания и посягает на право взрослого управлять поведением младших, что не только опасно с моральной точки зрения, но и угрожает сохранности здоровья детей, особенно подростков.

Состав учащихся в массовой школе лишает остатков педагогического энтузиазма. Неправильно понимаемый инклюзивный подход, когда в обычном классе собираются все группы риска, требующие коррекции, – верх дидактического невежества, потому что провести урок, эффективный для всех таких групп, невозможно.

Разрушенные в годы крушения авторитарного режима воспитательные системы не восстановлены в пределах былой целостности, а существуют в качестве отдельных мероприятий, зачастую из полуразрушенных архивов коммунистического прошлого, что отнюдь не способствует решению проблем воспитания.

Особую сложность отношениям с учащимися и их родителями придает явление, которое в некоторых странах называют культурной травмой.

КУЛЬТУРНАЯ ТРАВМА – ИСТОРИЧЕСКАЯ ДРАМА

Культурная травма связана с политическими катаклизмами и бедствиями. Наша страна пережила в прошедшем веке целую серию событий подобного рода. Это революции, большевистский террор и социальный реконструктивизм, связанный не только с отменой частной собственности, но и с попутной ликвидацией целых классов и социальных групп населения.

Большевистский режим – это идеология и террор, внушение коммунистических мифов и всеобщего страха, правовой произвол, особое «законодательство» и много другого, сопровождавшего эти деструктивные процессы, в том числе и образование, обеспечивавшее режим своими возможностями. Великая Отечественная война и гибель миллионов, голод, разрушения и неустроенность быта. Все это привело к культурной катастрофе и к ее результату – культурному травмированию населения в особом массовом порядке.

Польский социолог Петр Штомпка отмечал, что культурная травма проявляется как на биологическом, так и на социальном уровнях. Каждая травма – это культурный феномен, она инертна, как всё, что связано с культурой, и существует долго, поколениями сохраняясь в памяти. В условиях травмы символы обретают другое значение, существовавшие ценности теряют свою ценность, требуются неосуществимые цели, нормы меняют поведение. Вера, доверие, харизма терпят крах, идолы рушатся.

Разные группы населения по-разному относятся к культурной травме. Это зависит от образования, уровня доходов, власти, связей. Решающим в преодолении травмы может быть наличие ресурсов, социального и

культурного капитала, помогающих осознать, определить травмы и активно противодействовать им. Главное здесь – образование; образованные группы обладают лучшими навыками активного преодоления культурных травм (Штомпка, 2001).

ПОСЛЕДСТВИЯ ТРАВМЫ

Специалисты Левада-Центра провели исследования, в которых были использованы ценностные показатели Ш. Шварца, характерные для современных социальных сред. Исследования показали, что население России отличается очень слабой ориентацией на ценности «роста»: открытость к изменениям, риск, новизна, самостоятельность, забота о природе, благожелательность, толерантность, альтруизм, равенство, справедливость. На эти ценности ориентируются только 2% россиян, ниже уровень ориентации на ценности «роста» только в Косово – 1%, а наиболее ориентированные на эти показатели страны – Исландия (46%) и Швеция (38%) (Магун, Руднев, Шмидт, 2015).

По мнению организаторов исследования, полученные результаты свидетельствуют, что по сравнению с другими странами, находящимися на схожем уровне экономического и политического развития, Россия скорее соответствует норме, чем является исключением. К «схожему уровню» социологи относят страны постсоциалистической реальности, в большей или меньшей степени пострадавшие от двойной культурной травмы: становления и крушения коммунистических режимов XX в.

Самым нежелательным последствием трагической истории России в XX в. стали неверие, недоверие, безразличие к интересам общества, деполитизация населения. Согласно исследованиям, проведенным в Псковской области Институтом социологии РАН, 55% выпускников средней школы готовы переступить через моральные нормы, чтобы добиться успеха, значительная часть из опрошенных не считает неприемлемым криминальное обогащение за счет других. Отмечаются аполитичность молодежи, привычка к патернализму. Заниматься предпринимательской деятельностью готовы 66% выпускников школы, если будут созданы необходимые условия.

Исследования способности россиян планировать собственное будущее показали, что только один человек из 30 опрошенных умеет планировать и планирует собственное будущее.

УЛИТКА НА СКЛОНЕ

Следует отметить, что общее образование и школа как педагогическая система за истекшие годы и даже столетие накопили достаточное для собственного саморазрушения количество противоречащих и даже исключаящих друг друга факторов. Мы не имели цели перечислять все эти факторы, а также трудности педагогического труда и особенности ситуации, сопровождающей деятельность педагогических систем и конкретных учителей в России.

Однако, как мы уже отмечали, главная беда сегодня в том, что система, которая должна приспособиться к условиям, привлечь необходимые ресурсы, трансформировать содержание, разработать проекты новых технологий и воспитательных систем, изменить условия труда учителей и т.д., не делала, не делает и не может этого сделать. Она уже давно не реагирует на попытки внешнего регулирования. Состояние образования, как отмечал А. Любжин, «столь фатально, что никаких вмешательств оно просто не перенесет» (2017).

Это характерная позиция для постсоветского времени, когда состояние образования в не меньшей мере, чем само общество, характеризуется последствиями культурной травмы, несущими неуверенность, безразличие и пессимизм по отношению к настоящему. Заметная и даже значительная часть детей и подростков проявляет полное безразличие к современному содержанию образования и формам его организации.

Население России отличается очень слабой ориентацией на ценности «роста»: открытость к изменениям, риск, новизна, самостоятельность, забота о природе, благожелательность, толерантность, альтруизм, равенство, справедливость. На эти ценности ориентируются только 2% россиян, ниже уровень ориентации на ценности «роста» только в Косово – 1%, а наиболее ориентированные на эти показатели страны – Исландия (46%) и Швеция (38%).

Самым нежелательным последствием трагической истории России в XX в. стали неверие, недоверие, безразличие к интересам общества, деполитизация населения. 55% выпускников средней школы готовы переступить через моральные нормы, чтобы добиться успеха, значительная часть из опрошенных не считает неприемлемым криминальное обогащение за счет других.

Начиная с 1980-х гг., как Лес в «Улитке на склоне» Стругацких, образование стало производить образовательные полуфабрикаты. По результатам международных исследований 40% выпускников основной школы в СССР не осваивали программу; по меркам исследователей, подростки выпускались из основной школы малограмотными. Можно только оценочно предположить, что сейчас таких учащихся не менее 60%. Некоторые из них продолжают «каким-то образом» обучение в старшей школе, в ПТУ, СПТУ

Значительная часть недообразованных – это те, которым достаточно пива, хлеба и зрелищ.

и даже в институте. «По данным опроса ВЦИОМ (март 2017 г.) четверть россиян верит в то, что не Земля вращается вокруг Солнца, а Солнце вокруг Земли. Это социологический факт, который мы установили, затем проверили и снова подтвердили», – утверждает гендиректор ВЦИОМа В. Федоров (Гендиректор ВЦИОМа..., 2017).

В то же время значительная часть недообразованных – это те, которым достаточно пива, хлеба и зрелищ. Они со-

Для своего возрождения образование в России нуждается в конструктивной идее, способной задать то направление движения системы, которое она потеряла, оказавшись в тупике собственного развития. Эта идея должна быть связана с проблемами конкретного прогрессивного движения государства и заинтересованного общества.

ставляют резерв криминального мира, разросшегося до таких размеров, что это уже замечено даже в Кремле. Они же – резерв экстремалов всякого рода.

Мы все видели их в Харькове и Одессе, когда националисты в критические моменты выпускали массу недорослей-«болельщиков», сметавших все и вся на своем пути; таких уже миллионы!

ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ

Для своего возрождения образование в России нуждается в конструктивной идее, способной задать то направление движения системы, которое она потеряла, оказавшись в тупике собственного развития. Эта идея должна быть связана с проблемами конкретного прогрессивного движения государства и заинтересованного общества.

Совсем недавно Алексей Кудрин ключевой проблемой экономики назвал низкую поддержку правительства населением (11 апреля 2017 г.)². Между тем модернизация экономики, проблемами которой в наибольшей степени сегодня обеспокоена правящая элита, ограничена человеческим фактором, когда только 2% населения ориентируются на ценности «роста». С таким потенциалом социальной поддержки модернизма никакие реформы не будут результативными; топтание на месте неизбежно. Разрушенная в годы большевистской социальной реконструкции социальная инфраструктура нормального развивающегося государства была превращена в уродливого нищенствующего монстра с особой психологией и отношением к «общему имуществу». Единственным легализованным капиталом была власть, и это продолжалось 70 лет! Ожидать, что инфраструктура самовосстановится, а отношения в обществе автоматически примут цивилизованную форму, наивно.

В сложившихся условиях необходимо стимулировать процессы самовосстановления социальных конструктивов общества, и это может делать образование, если направить возможности системы в нужном направлении и поддержать его собственную реконструкцию. В мире нет силы, способной менять человека – субъекта всех отношений в обществе – и тем самым влиять на процессы в обществе и государстве, кроме образования. Однако для решения задачи такого масштаба необходима мобилизация ресурсов, превышающих возможности существующей

² См.: URL: https://www.gazeta.ru/business/news/2017/04/11/n_9909425.shtml

системы образования, а также поддержка идеи на уровне государства и общества; иными словами, идея должна иметь статус национальной.

Социальная реконструкция, о которой идет речь, – это создание условий для восстановления массовой активности населения через изменение менталитета подрастающих поколений средствами образования. А это, в свою очередь, ведет к повышению конкурентной способности нации и государства.

Восстановить разрушенные в годы большевистского террора и целой эпохи строительства «бесклассового» общества кластеры и группы активного населения невозможно. Активная и конкурентоспособная молодежь сама воссоздаст современные формы хозяйствования и любой другой деятельности, приносящей доход, в формах малого бизнеса, участия в госпроектах, в искусстве и образовании, в высокооплачиваемом труде инженеров, высококвалифицированных рабочих и т.д.

Социальная структура постиндустриального общества, являющаяся вместилищем всех этих активностей, называется средний класс – это люди, которые самостоятельно планируют и строят свое будущее. Понятно, что будущее России связано с ростом среднего класса.

СРЕДНИЙ КЛАСС – ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Средний класс в России, как и везде, – это граждане, обладающие определенными качествами личности, позволяющими получать устойчивый доход для удовлетворения материальных и социальных потребностей достойного качества жизни. По убеждению опрашиваемых, именно образование дает возможность получать устойчивый доход современным цивилизованным способом.

Общепринятые критерии принадлежности к среднему классу – это уровень доходов, движимое и недвижимое имущество, уровень профессионализма, наличие образования, успешность поведения в условиях рыночной экономики. Так называемый средний класс в Соединенных Штатах сегодня составляет 83% населения. Под этой вывеской объединены различные слои общества, имеющие среднегодовой доход от 250

Разрушенная в годы большевистской социальной реконструкции социальная инфраструктура нормального развивающегося государства была превращена в уродливого нищенствующего монстра с особой психологией и отношением к «общему имуществу». Единственным легализованным капиталом была власть, и это продолжалось 70 лет! Ожидать, что инфраструктура самовосстановится, а отношения в обществе автоматически примут цивилизованную форму, наивно.

до 16–30 тыс. долларов. По статистике Бюро экономического анализа, если брать в расчет все пять названных критериев, то средний класс в России составляет не более 2,5% семей, четыре критерия – 8–12%, три – 20–25% («Средний класс» по-русски, 2007).

В условиях неравномерно развивающейся экономики представители среднего класса – это люди, способные продолжать обучение на протяжении всей

В мире нет силы, способной менять человека – субъекта всех отношений в обществе – и тем самым влиять на процессы в обществе и государстве, кроме образования.

своей жизни и благодаря этому добиваться успеха на любом поприще, ориентируясь в различных социальных средах и условиях жизни; они свободны в выборе профессии и при необходимости в ее смене. Они – оптимисты, потому что успешность сопровождает их, она становится нормой их жизни. Представители среднего класса:

- свободно ориентируются в социуме, имеют опыт общения на любом уровне социальных сред, ведут диалог, добиваются взаимопонимания, не допускают конфликтов;
- обладают активностью и конкурентной способностью, позволяющей участвовать в конкурентной борьбе и добиваться успеха;
- обладают способностями и навыками группового взаимодействия,
- готовы к кооперированию деятельности, к проявлению солидарности и толерантности в отношениях;
- обладают определенной эрудицией, собственным мировоззрением, пониманием места человека в современном

Представители среднего класса – это люди, способные продолжать обучение на протяжении всей своей жизни и благодаря этому добиваться успеха на любом поприще, ориентируясь в различных социальных средах и условиях жизни; они свободны в выборе профессии и при необходимости в ее смене. Они – оптимисты, потому что успешность сопровождает их, она становится нормой их жизни.

мире, его роли спасателя в условиях реальных угроз существованию цивилизации;

- имеют опыт творческой деятельности, способны с этих позиций рассматривать любой вид деятельности на любом поприще;

- владеют моделями и образцами культуры, имеют собственную позицию на основе ценностного отношения к действительности и позитивного самоопределения;

- ориентируются в политической обстановке в регионе, в стране и в мире, имея свою точку зрения, свободно ее формулируя и отстаивая;

- представитель среднего класса – это человек дела, человек слова, человек смысла, обладающий морально-нравственными качествами, обеспечивающими репутацию честного и достойного гражданина.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СРЕДНЕГО КЛАССА

Гипотетическая модель, предложенная нами, конечно, требует обсуждения, но позволяет определиться с направлениями содержания и технологий образования. Для формирования проектируемых нами качеств личности необходим продуктивный подход. Продуктивный тип

Продуктивный тип образования философы связывают с познавательной учебной деятельностью, которая, в отличие от репродуктивного запоминания, предполагает активное учебное исследование и усвоение результатов собственной исследовательской деятельности, приобретение опыта и овладение методологией, а также собственного развития в процессах подобной деятельности.

образования философы связывают с познавательной учебной деятельностью, которая, в отличие от репродуктивного запоминания, предполагает активное учебное исследование и усвоение результатов собственной исследовательской деятельности, приобретение опыта и овладение методологией, а также собственного развития в процессах подобной деятельности.

Учитывая характеристику качеств, которыми должен обладать представитель среднего класса, содержание его образования должно быть многокомпонентным. Такая многокомпонентность признана современным (действующим) стандартом общего образования.

Социокультурный подход предполагает изменение приоритетности компонентов. На первое место выходит личностное содержание, поскольку комплексная цель – формирование личности учащегося – становится определяющей и на практике включает и другие компоненты, названные и не названные в стандарте. Приоритетность содержания, связанного с формированием личности учащегося, требует глубокого пересмотра позиций и проведения дополнительных исследований с целью уточнения наших представлений о составе личностного содержания образования и определения его результатов.

Личностное образование не может реализовываться через учебники и пособия, оно осуществляется путем влияний на личность при условии, что эти влияния будут приняты ею, совпадут со встречными движениями ее внутреннего мира и станут результатом резонанса внешних и внутренних факторов. Это в большей степени результаты самотворения, когда индивид сам творит свою личность. Не только и не столько культура, сколько человек, творящий себя под влиянием социального окружения и педагогического сопровождения, выступает содержанием собственного образования. Речь идет о продуктивном образовании, которое есть движение «от постановки проблемы к ее разрешению через обращение к источникам теоретических знаний, накопление собственного опыта в процессе их использования и, таким образом, к созданию личностного образовательного продукта» (Хуторской, 2000, с. 12).

Важной характеристикой продуктивного образования служит его креативная

составляющая. Креативность можно рассматривать как созидательность (создание собственного образовательного продукта) и как творчество (свобода выбора содержания, поиск путей решения задачи, открытие для себя нового) (Полат и др., 2009).

ЛИЧНОСТНО-ОБРАЗУЮЩАЯ ОБЩНОСТЬ

Наша модель предполагает формирование ряда качеств учащегося и воспитуемого в процессе общения и деятельности в составе социальных личностно-образующих общностей, действующих в условиях, которые насыщены побуждающими активностью факторами. Создание таких сред и их деятельности требует реконструкции образовательных систем:

- изменения внутренней среды общеобразовательного учреждения с учетом опыта социальной организации детей и подростков;
- применения технологий группового опосредования в учебном процессе;
- применения социальных форм управления и взаимодействия в педагогических системах;
- социальной активности во внешней среде;
- изменения моделей учреждений и организаций образования, а также образовательных процессов, приближающих эти процессы к естественным формам, характерным для социальных сред;
- организации стимулирования успешности и развития в условиях территориальных и педагогических систем образования и т.д.

С позиций социальной активности, в условиях созданных таким образом школьных и межшкольных, а также внешкольных социальных сред реализуется программа позитивной социализации, происходит присвоение культурных моделей и образцов культуры.

Целевыми ориентирами педагогически целесообразной модели содержания образования выступают универсальные способности:

- способность к концептуальному мышлению (целостному видению мира сквозь призму самореализации);
- способность к проживанию в обществе себе подобных, выстраиванию взаимоотношения с позиций сопереживания общему благу;

- способность воплощать целостное представление о мире и об общем благе в осмысленной для себя творческой деятельности (Герасимов, 2005, с. 8–10).

МАССОВАЯ ШКОЛА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ЭТО РАЗВИТИЕ И КОНКУРЕНЦИЯ

Мы надеемся на понимание того, что речь идет не об одной или нескольких школах типа существующих «инкубаторов». Имеется в виду массовая школа, которая должна прийти на смену существующей общеобразовательной школе. Мы не ставим своей целью изложить в данной статье все стороны проекта – это невозможно. Поэтому всех интересующихся мы можем отослать к имеющимся материалам. Однако есть вопрос, который все же необходимо обсудить здесь и прямо сейчас: каким образом при существующей массовой школе, которая, по нашему мнению, не сможет перенести никакого преобразования, проектировать и создавать целую систему нового общего образования, как говорится, с нуля?

Такой масштабный проект начинается с обсуждения. Вне всякого сомнения, у него будут сторонники и, конечно же, масса противников. И это хорошо: национальная идея требует взвешенных подходов и тщательной проработки. Поэтому проектированию подлежат не только содержание и технологии новой школы, подготовка кадров и материальной базы, но и способы реализации проекта. На наш взгляд, еще долгое время будут параллельно существовать два или даже несколько типов общего образования, и это тоже хорошо. У наших детей и внуков будет возможность выбора типа школы.

Старая школа станет перед выбором: идти по пути саморазрушения и строительства новой педагогической системы, трансформации содержания подготовки кадров и т.д. или же специализироваться на типах школ, связанных с коррекцией. Третий вариант – это сохранение прежней модели в лучших школах старого образца, которая в условиях конкуренции будет доказывать свою жизнеспособность и эффективность.

Проектированию подлежат не только содержание и технологии новой школы, подготовка кадров и материальной базы, но и способы реализации проекта.

При таких условиях все варианты – это развитие, движение к лучшему варианту, и двигателем этого развития является, как и должно быть, конкуренция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендиректор ВЦИОМа Валерий Федоров – о явке на президентских выборах, интернет-голосовании и протестах // Известия. 31.03.2017. URL: <http://izvestia.ru/news/674904>
2. Герасимов Г.И. Трансформация образования – социокультурный потенциал российского общества: Дис. ... д-ра филос. наук. Ростов-н/Д., 2005.
3. Днепров Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 77–117.
4. Любжин А. Почему советское образование нельзя считать «лучшим в мире». 2017. URL: <https://lenta.ru/articles/2017/02/28/lubzin/>
5. Магун В., Руднев М., Шмидт П. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2015. № 3–4 (121). С. 74–93. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/174201723>
6. Митрофанов К.Г. Профессионализация профессионала: как растить учителя // Образовательная политика. 2012. № 4. С. 21–57.
7. Полат Е.С. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. М.: Академия, 2009.
8. «Средний класс» по-русски // Статистика.ru. 2007. URL: http://statistika.ru/uroven/2007/11/16/uroven_9307.html
9. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: Пособ. для учителя М.: ВЛАДОС, 2000. (Сер. Педагогическая мастерская).
10. Штомпка П. Социальные изменения как травма // СоцИс. 2001. № 1. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/983/017/1220/1-Shtompka.pdf>

Роль русского жестового языка в профессиональном самоопределении глухого обучающегося¹

Аннотация. В настоящее время гражданское общество трансформировало отношение к лицам с инвалидностью (О.Н. Смолин и другие) с позиции покровительства на позицию достоинства. Эта трансформация привела как к улучшению качества жизни этой части человечества, так и к пониманию необходимости самореализации каждого из них по собственному социальному сценарию. На этой основе специальная педагогика формирует, совершенствует и реализует системную педагогическую помощь обучающимся с инвалидностью в достижении их максимального личностного развития.

Предметом научно-педагогического познания в специальной педагогике является социальная и педагогическая ситуация человека, имеющего нарушение слуха и связанные с ним функциональные нарушения в психической сфере, ограничивающие познавательные, коммуникативные, социальные сферы его человеческой активности. Проблема глухого человека исследуется на протяжении всего периода его жизнедеятельности, во всей его целостности, в органичном сочетании сильных и слабых его сторон, актуальных и потенциальных возможностей с позиции его главного ограничения: общения, приема и переработки информации (В.И. Лубовский).

Методология социокультурной концепции глухоты (Л.С. Выготский, Г.Л. Зайцева, Т.В. Розанова и другие) позволяет воспринимать личность человека с нарушениями слуха не как ущербного, а как человека, имеющего равные права на обеспечение его информацией на доступном ему русском жестовом языке (РЖЯ). Обеспечение информационной доступности позволяет глухому человеку самому реализовать свое право на образование, выбор профессии, будущее трудоустройство, достойную рекреацию (спорт, культура, искусство).

В статье впервые рассмотрены организация, содержание и проведение профессиональной ориентационной деятельности в общеобразовательных учреждениях для обучающихся с нарушениями слуха, роль и место РЖЯ в этой деятельности, ее значимость в профессиональном самоопределении глухих и слабослышащих обучающихся с позиции максимального приближения к их жизнедеятельности, отражения их личных интересов, предпочтений, бикультуры, обеспечения доступности всех ступеней общего и профессионального образования.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с нарушениями слуха.

В настоящее время для многих институтов российского гражданского общества характерно проявление стабильного внимания к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инвалидам. Например, состоявшийся в апреле 2016 г. форум «Единой России» «За равные права и равные возможности» расширяет круг злободневных вопросов в части

соблюдения прав в отношении лиц с инвалидностью, впервые привлекая самих людей с ОВЗ в качестве экспертов обустройства своей жизнедеятельности и личностного пространства. Подобные действия предпринимают и другие значимые общественные объединения: «Справедливая Россия», ЛДПР, КПРФ, имеющие в своем составе многих известных людей с инвалидностью. Благодаря этой объединенной политической воле в 2008 г. в Российской Федерации была

¹ Статья подготовлена в рамках проекта по теме «Система работы по профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях» в соответствии с решением Комиссии по формированию государственного задания образовательным организациям высшего образования и научным организациям, подведомственным Министерству образования и науки Российской Федерации, в сфере научной деятельности, утвержденной приказом Минобрнауки РФ от 27 декабря 2013 г. № 1414 (протокол от 11 декабря 2015 г. № 9), госзадание.рф. Шифр: 27.301.2016/ИМ ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Министерства образования и науки РФ (код организации: Н20).



об авторе



И.Л. Соловьева, заведующая отделом общего и коррекционного образования Центра дошкольного, общего и коррекционного образования ФИРО, кандидат педагогических наук, доцент

ратифицирована «Конвенция о правах инвалидов», принятая ООН в 2006 г., а в 2009 г. Комитетом министров Совета Европы были приняты основные положения универсального дизайна жизни инвалидов 2011–2015 – «Рекомендация CM/Rec(2009)8 Комитета министров государствам-членам о достижении полного участия благодаря универсальному дизайну» (21.10.2009, заседание 1068), регламентирующего неделимость и взаимозависимость всех прав человека и основных свобод и необходимость обеспечения лиц с ОВЗ возможностями использовать свои права без какой-либо дискриминации.

Важнейшим достижением в российском образовании можно считать действующую государственную программу «Доступная среда» на 2011–2015 гг., разработанную по поручению Президента Российской Федерации от 15.11.2009 № Пр-3035 и по поручению Правительства Российской Федерации от 18.11.2009 № ВП-П13-6734 с учетом требования ратифицированной конвенции и универсального дизайна в отношении всех сторон деятельности лиц с ОВЗ².

Действие Федерального закона «О порядке оказания помощи инвалидам в разных сферах жизни» от 13.10.2015 № 419 законодательно закрепляет те рубежи толерантности, которые внесла в современную жизнь программа «Доступная среда». Люди с инвалидностью готовы работать, учиться, совершенствоваться. У многих из них активная жизненная позиция. Так, Олег Смолин, Владимир

Крупенников, Михаил Терентьев многое делают для интеграции инвалидов в гражданское общество на полях Государственной думы, паралимпийского спорта, занятости и пр.

Одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов является получение ими полноценного профессионального образования. В настоящее время назрела необходимость совершенствования системы профессионального образования лиц с ОВЗ за счет включения в нее все большего числа инвалидов и обеспечения им возможностей для полноценного участия в жизни общества, когда инвалид сам стремится освободиться от необходимости получать различные социальные пособия и жить на заработанные им самим средства (Соловьева, Белявский, 2016).

Экспертные оценки качества жизни людей с инвалидностью показали, что их образовательный маршрут более длительный, чем у здоровых людей: в специальной школе основное общее образование обучающиеся получают на 2–3 года дольше, чем в массовой школе, затем они учатся в специальных группах в колледжах и вузах, т.е. завершают образование фактически только к 30 годам, а не к 23–25, как нормативно развивающиеся сверстники. Кроме того, профессиональное самоопределение людей с инвалидностью по окончании ими вузов возможно только после занятий в специальных группах уже индивидуально на коммерческой основе. Сталкиваются они и с проблемами при получении качественного слухопротезирования и подбора слуховых аппаратов, с трудностями, вызванными отсутствием «бегущих информационных строк» в образовательных и медицинских организациях; им нелегко трудоустроиться из-за проблем с коммуникацией, недостаточностью навыка «чтения с губ»; говорящий должен быть всегда лицом к неслышащему; работодатель должен позаботиться о наличии сурдопереводчиков или информационных средств со скрытым субтитрованием. Все эти проблемы неслышащий специалист должен преодолеть за счет своих личностных резервов. Можно констатировать полное отсутствие доступности

Одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов является получение ими полноценного профессионального образования. В настоящее время назрела необходимость совершенствования системы профессионального образования лиц с ОВЗ за счет включения в нее все большего числа инвалидов и обеспечения им возможностей для полноценного участия в жизни общества, когда инвалид сам стремится освободиться от необходимости получать различные социальные пособия и жить на заработанные им самим средства.

² Подробнее см.: URL: <http://dostupnayasreda.com/o-nas/gosudarstvennaya-programma-dostupnaya-sreda>

для лиц с нарушениями слуха многих важных вещей в основных сферах их жизни.

Все сказанное позволяет наметить следующие актуальные для инвалидов тематические точки: здравоохранение, образование, рекреация, безбарьерная среда, включая транспорт и сферу культуры, реабилитация, санаторно-курортное лечение, проблемы семей, воспитывающих детей-инвалидов. Сами эксперты-инвалиды – депутаты Государственной думы РФ, руководители инвалидных общественных организаций Всероссийского общества глухих (ВОГ) – готовы внести предложения о возможных корректировках тех программ по интеграции инвалидов, что уже существуют в России³. Вместе с тем для преодоления нозологических особенностей каждой категории лиц с ОВЗ требуется предпринять систему абилитационной помощи, рассчитанной на всю жизнь с момента рождения каждого такого лица. Выделим в абилитационной помощи процесс обучения, который может максимально развить личностные качества каждого человека. По мнению В.И. Лубовского, основными характерологическими особенностями, закономерными для всех категорий обучающихся с ОВЗ, инвалидностью, являются выраженные затруднения в возможности сбора и переработки информации. Неполнота информации приводит к тому, что по сравнению со здоровыми детьми у детей с ОВЗ формирование картины мира происходит в более поздние сроки. Замедленные прием и переработка информации относятся ко всем функциям, а не только к первичному (основному) дефекту. В свою очередь ограничен и объем сохраняемой информации (меньше доступная порция знаний). Другой «общей закономерностью является отставание в речевом развитии, которое затрудняет понимание сообщения учителя, учебных текстов и активное использование речи» (Лубовский, 2016).

Решающая роль в становлении личности неслышающего человека, в его «непрерывном образовании через всю жизнь» (термин О. Смолина) отводится словесному языку, так как человечество всю сумму знаний научилось передавать

Основными характерологическими особенностями, закономерными для всех категорий обучающихся с ОВЗ, инвалидностью, являются выраженные затруднения в возможности сбора и переработки информации. Неполнота информации приводит к тому, что по сравнению со здоровыми детьми у детей с ОВЗ формирование картины мира происходит в более поздние сроки. Замедленные прием и переработка информации относятся ко всем функциям, а не только к первичному (основному) дефекту. В свою очередь ограничен и объем сохраняемой информации (меньше доступная порция знаний).

через информационные ресурсы: библиотеки, электронные сайты. Между тем в вопросах личностной самоидентификации глухого человека, в путях его самовыражения, в личностных достижениях великих неслышающих деятелей науки и культуры, в субкультуре глухих людей важен жестовый язык, обеспечивающий свою «порцию» речевого развития и способствующий нивелировке объема необходимой учебной и общекультурной информации (Соловьева, 2012).

Целесообразность использования словесного и жестового языков как равноправных средств педагогического процесса была показана в исследованиях Г.Л. Зайцевой, выдвинувшей в 1980-е гг. идею билингвистического обучения, которое обеспечивает толерантный взгляд на возможность обучения глухих на родном жестовом языке; этот язык был поддержан Фондом помощи детям с отклонениями в развитии имени Л.С. Выготского (некоммерческая организация, созданная при поддержке НИИ дефектологии АПН СССР, руководитель Э.С. Ополинский; функционировала с 1986 по 1992 г.).

В 1992 г. нам удалось реализовать эту концепцию в специальной школе-интернате (СШИ) № 65, где был открыт сначала один, а затем и второй билингвистический класс, что позволило организовать обучение глухих в средних и старших классах школы в условиях двуязычия, т.е. полноценного взаимодействия русского жестового языка (РЖЯ) и словесной речи. Получив в новых

³ «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН 3 декабря 1982 г.), п. 85. Подробнее см.: URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml

Сторонники социокультурной концепции глухоты подчеркивают важную роль жестового языка – неотъемлемой составной части культуры микросоциума глухих и в то же время духовной силы, ее формирующей. Утверждается, что воспитание глухих подростков целесообразно осуществлять внутри культуры и языка этого микросоциума, не допуская изоляции от национального словесного языка, национальной и мировой культуры.

педагогических условиях основное общее образование, наши дети продолжили его в педагогическом колледже № 4 (директор В.Г. Рудинский), а затем в МГПУ (ректор В.В. Рябов) в билингвистическом проекте проф. Г.Л. Зайцевой.

Драматично складывалась роль жестового языка в обучении неслышащих детей на протяжении двух веков отечественной дефектологии – от признания его приоритета как средства обучения до полного игнорирования. Однако последователи различных направлений сурдопедагогики не отрицали тот факт, что жестовый язык как важнейшее вспомогательное средство социализации дает возможность глухим подросткам приобщиться к культуре сообщества неслышащих людей. Важность этого феномена изучалась под руководством И.М. Соловьева (Психология глухих..., 1971).

Еще Л.С. Выготский в 1930-е гг. подчеркивал: «...мы должны использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь свысока, пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага» (1983, с. 217), поставить вопрос о «сотрудничестве и структурном комплексировании»

Наиболее благоприятными условиями для свободного социально-эмоционального развития глухого человека, предоставления ему возможностей реализовать свои потребности и способности в области непрерывного образования (школа – колледж – университет), в том числе получить качественные знания национального словесного языка, сторонники билингвистического подхода считают среду словесно-жестового двуязычия.

словесной и жестовой речи «на различных ступенях обучения» (Там же).

Лингвистическое изучение жестового языка на современном научном уровне началось в 1960-е гг. и интенсивно продолжается и сегодня во многих странах мира. С 1987 г. Генеральная Ассамблея ООН стала рассматривать людей с нарушениями слуха в качестве лингвистического меньшинства и признала за ними право пользоваться своим жестовым языком в качестве первого официального языка, средства коммуникации и обучения⁴. Билингвистическое обучение – молодое направление, его становление в странах Западной Европы (Дания, Франция, Швеция и др.) и Америки относится к 80-м гг. XX в. Основной методологической платформой такого обучения является совокупность социально-политических и философских идей, отражающих изменение менталитета цивилизованного общества, новое отношение к микросоциумам глухих, к жестовому языку.

Сторонники социокультурной концепции глухоты подчеркивают важную роль жестового языка – неотъемлемой составной части культуры микросоциума глухих и в то же время духовной силы, ее формирующей. Утверждается, что воспитание глухих подростков целесообразно осуществлять внутри культуры и языка этого микросоциума, не допуская изоляции от национального словесного языка, национальной и мировой культуры. Широкое использование жестовой речи (в основном калькирующей) провозгласили в 1970-е гг. создатели школы «тотальной коммуникации», однако наиболее последовательно идеи социокультурной концепции реализуются в новой педагогической системе, получившей название «бикультурно-билингвистическое образование глухих». Стратегия билингвистического образования предполагает равный статус национального словесного языка и национального жестового языка как средств и предметов обучения. Наиболее благоприятными условиями для свободного социально-эмоционального развития глухого человека, предоставления ему возможностей реализовать свои

⁴ Подробнее см.: URL: <http://viperson.ru/articles/sotsialnaya-adaptatsiya-lits-s-narusheniyami-sluha-v-usloviyah-universitetskogo-obrazovaniya>; https://ru.wikipedia.org/wiki/Юридический_статус_жестовых_языков; <http://my.mail.ru/community/deafworld/4CD1C14FD10311C2.html>

потребности и способности в области непрерывного образования (школа – колледж – университет), в том числе получить качественные знания национального словесного языка, сторонники билингвистического подхода считают среду словесно-жестового двуязычия.

Осуществленные психологические и психолингвистические исследования помогли накопить коллекцию подходов к жестовому языку и его роли в жизни глухих, их когнитивной и коммуникативной деятельности, которые разработали А.Г. Басова, Р.М. Боскис, И.Ф. Гельман, А.Г. Геранкина, Г.Л. Зайцева, Н.Г. Морозова, Н.Ф. Слезина (Россия), В. Стоку (США), Бенси Вул, Сузанна Грегори (Великобритания), Вирджиния Вольтера (Италия) и другие. В настоящее время исследователями жестового языка являются: А.А. Кибрик, Е.В. Прозорова, О.О. Королькова, И.К. Русакович, Л.С. Димскис (Республика Беларусь), Р.Н. Фрадкина, сотрудники Центра образования глухих и жестового языка им. Г.Л. Зайцевой (руководитель А.А. Комарова).

В этой связи важно отметить изменение отношения современного общества к людям с особенностями в развитии, появление социокультурной концепции глухоты, одним из главных концептов которой становится бикультурно-билингвистическое образование глухих Г.Л. Зайцевой. Эта концепция основана на признании лингвистического и культурного плюрализма современного цивилизованного общества; равных возможностей и прав человека независимо от этнического происхождения, пола, наличия особых проблем в развитии и т.д.; необходимости прекращения дискриминации глухих людей, обеспечения как членов особого микросоциума правом развивать свою культуру, свой жестовый язык, получать образование на жестовом языке (Pickersgill, Gregory, 1998).

Внедрение в практику результатов этих исследований способствовало прогрессу образования глухих и слабослышащих в стране, среднее специальное и высшее образование осуществлялось с привлечением сурдоперевода. Поэтому лабораторией «взрослых глухих», которой руководила А.П. Гозова (ее сотрудниками в разное время были В.В. Егоров, Г.Л. Зайцева, В.Н. Чулков), изучалась

Одна из самых сложных проблем билингвистического обучения – определение наиболее эффективного соотношения русского языка (устной, письменной и дактильной речи) и жестового языка в образовательном процессе.

роль жестовой речи в коммуникативной и когнитивной деятельности глухих людей.

При реализации билингвистического обучения в СШИ № 65 под нашим руководством (1992–2002) потребовалось существенное повышение уровня владения педагогами РЖЯ практически до уровня владения им глухими воспитанниками. Другая – привлечение глухих учителей-носителей жестового языка, в совершенстве владеющих и русским языком, которые бы не только преподавали на РЖЯ основные предметы (русский язык, математику, литературу, жестовый язык и т.д.), но и помогали овладеть жестовой речью слышащим коллегам, обучали слышащих родителей. Также очень важной была роль глухих учителей как «социальных моделей» для учащихся. Одна из самых сложных проблем билингвистического обучения – определение наиболее эффективного соотношения русского языка (устной, письменной и дактильной речи) и жестового языка в образовательном процессе. Изучением этого вопроса занимались И.Л. Никольская, А.В. Варламова, И.А. Егорова (Лимина), Н.А. Чаушьян, С.Э. Куман, А.В. Горошков, А.А. Комарова.

Тесное сотрудничество глухих и слышащих, включение жестового языка в образовательный процесс способствовало преодолению коммуникативных барьеров, установлению искренних, доверительных отношений между взрослыми и детьми. Диалог учителя и учеников на уроке с использованием жестовой речи позволял значительно увеличить объем учебной информации, расширить круг изучаемых дисциплин. В учебный план СШИ № 65 лицейского билингвистического класса были включены английский язык, логика, этика, мифы народов мира, а также жестовый язык и история глухих и др. (Соловьева, Комарова, 2009).

В лицейских классах с пятого года обучения изучали предмет «Жестовый язык

Жестовая речь помогает получать неслышащему школьнику более полную информацию о мире, что способствует нормализации всех этапов становления его личности и чрезвычайно значимо для его самоидентичности.

и история глухих» (1 ч в неделю), разработанный Г.Л. Зайцевой, Т.П. Давиденко и В.В. Ежовой. Этот курс сразу решал несколько важных задач: совершенствование и развитие жестовой речи учащихся, их общения на РЖЯ; сообщение им знаний о лингвистической структуре РЖЯ (лексике, грамматике и т.д.); развитие языковой компетенции учащихся, их металингвистических знаний; знакомство с жестовым языком как основой субкультуры глухих, проблемой жестового языка в истории сурдопедагогики, борьбой глухих за гражданские права и признание жестового языка; воспитание чувства гордости своим родным жестовым языком, стремления совершенствовать свою жестовую речь, интереса к изучению РЖЯ.

В 1999 г. в СШИ № 65 получили основное общее образование 49 выпускников. Семь из них окончили лицейский билингвистический класс. Из этих выпускников 14 человек (в том числе трое обучавшихся в лицейских классах) впоследствии получили высшее образование (Соловьева, 2012).

Итак, жестовая речь помогает получать неслышащему школьнику более полную информацию о мире, что способствует нормализации всех этапов становления его личности и чрезвычайно значимо для его самоидентичности.

По данным Всемирной федерации глухих (ВФГ), в России проживают 90 тыс. человек неслышащих. 30% глухих детей имеют глухих родителей, а остальные 70% – слышащих, однако только 15% слышащих родителей знают язык жестов. Многие слышащие родители испытывают трудности в общении со своими глухими детьми и принятии своего неслышащего ребенка таким, каким он есть. Поэтому программа дополнительного образования по жестовому языку для родителей является актуальной. Между тем мы помним опыт кружка РЖЯ для родителей в СШИ № 65 (функционировал в 1992–2003 гг.), когда из 330 родительских семей воспитанников

школы-интерната этот кружок посещали только 6–7 семей. Отсутствие постоянно действующей коммуникации в диаде «родители – школьники» и недостаточное использование в подростково-родительском общении символических средств приводит к тому, что глухие дети из семей слышащих родителей развиваются в условиях ограниченной информации. В то же время родители не всегда могут правильно оценить, насколько эффективно их общение с детьми, из-за отсутствия обратной связи. Совершенно очевидно, что каждая семья, воспитывающая ребенка с нарушением слуха, имеет собственные взгляды на выбор систем общения, и она сама решит вопрос о необходимости изучения РЖЯ. Принимая во внимания эти обстоятельства, будем исходить из интересов самого неслышащего человека, его личностного становления. Для этого необходимо создать педагогические условия, помогающие ему стать всесторонне развитой личностью. Эту задачу может выполнить модель профессионального выбора как основы профориентационного самоопределения глухого обучающегося. Помочь в этом призван Центр образования глухих и жестового языка им. Г.Л. Зайцевой путем создания наиболее благоприятных комфортных условий для развития личности неслышащего человека и успешной его социализации в современном мире (Зайцева, 2006).

Специальное обучение жестовой речи играет свою роль в пополнении активного словесного и жестового словаря школьников. Изучая жесты, учащиеся раскрывают их содержание, значение, многозначность. Занятия по развитию жестовой речи способствуют повышению эффективности межличностного общения и развитию творческих способностей неслышащих школьников во внеурочной деятельности. Использование жестового языка включено в процедуру государственной итоговой аттестации (Соловьева, 2015).

Современная специальная школа накопила достаточный опыт, чтобы осуществить партнерское сетевое взаимодействие «специальная школа – центр социального обслуживания – Всероссийское общество глухих». Подобное взаимодействие персонала специальной школы с ее

высококвалифицированным педагогическим коллективом и местных организаций ВОГ, работающих на базе центров социального обслуживания (ЦСО), способных оказать необходимые образовательные услуги как глухим, так и слабослышащим детям, может дать хорошие результаты.

В рамках инновационного проекта возможна организация центра жестового языка в образовательном учреждении, деятельность которого основана на положении о том, что «двуязычие глухих» является катализатором личностного развития незлышащего школьника, способствуя формированию его идентичности и самовыражению. В этой связи подобный центр может стать научно-методическим, структурно-организационным, кадровым ресурсом для современного среднего образования. Как участниками проекта, нами, дефектологами, была осознана необходимость разработки модели ресурсного обеспечения центра РЖЯ в тех общеобразовательных организациях, где обучаются дети с нарушениями слуха.

В практической образовательной деятельности есть необходимость в проведении ряда проблемных семинаров, организованных совместно общеобразовательным учреждением, ЦСО и ВОГ для определения приоритетов выявления потребности образовательных организаций в ресурсном обеспечении центров РЖЯ. Для этого необходимо проведение мониторинга потребности специальных (коррекционных) образовательных организаций (СКОО) в ресурсном обеспечении по линии культуры глухих и изучения РЖЯ. Мониторинг будет способствовать разработке регламента взаимодействия СКОО, ЦСО и дома культуры ВОГ, реализующих программы изучения РЖЯ (Соловьева, Белявский, 2016).

Регламент взаимодействия общеобразовательной организации, ЦСО и дома культуры ВОГ представим через инновационную модель ресурсного центра РЖЯ СКОО для обучающихся с нарушениями слуха. Подобная модель предполагает также включение всех обучающихся, независимо от степени выраженности нарушения их развития, в проведение воспитательных, профориентационных, спортивно-оздоровительных и иных внеурочных мероприятий. Функционирование модели в

Специальное обучение жестовой речи играет свою роль в пополнении активного словесного и жестового словаря школьников. Изучая жесты, учащиеся раскрывают их содержание, значение, многозначность. Занятия по развитию жестовой речи способствуют повышению эффективности межличностного общения и развитию творческих способностей незлышащих школьников во внеурочной деятельности.

существующей сети СКОО было определено с учетом того, что большинству детей с нарушениями слуха целесообразнее обучаться в общеобразовательных организациях. Модель центра жестового языка реализуется в специальной полифункциональной образовательной среде, которая способна обеспечить для незлышащих обучающихся с V класса адекватные педагогические условия, включающие следующие компоненты: программу изучения жестового языка; программу изучения бикультуры глухих; программу драматической студии и студии «Зримая песня»; программу обучения жестовому языку родителей и других желающих членов семьи и микросоциума; программу клуба «Мы любим РЖЯ»; программу помощи в сопровождении незлышащих родителей и других членов семьи.

Опробование модели в составе инновационной площадки внутри общеобразовательной организации позволило выделить следующие направления последующего функционирования центра РЖЯ. Как нам представляется, такой центр предполагает донорское взаимодействие образовательных учреждений, ЦСО и организаций ВОГ, работающих на базе ЦСО, при котором одно из учреждений, имеющее наиболее сильные позиции в реализуемом направлении, предоставляет ресурсы и/или услуги, а остальные пользуются ими на безвозмездной или возмездной основе. В рамках деятельности центра можно проводить исследования в области РЖЯ для определения возможности и результатов использования РЖЯ в процессе обучения детей с нарушением слуха, привлекая к обсуждению результатов исследования ВОГ, организации соцзащиты, родительскую общественность, педагогов с нарушенным слухом.

Основными видами ресурсов по обеспечению изучения РЖЯ являются его

носители, педагогические кадры (педагоги, специалисты, научные сотрудники, преподаватели), а также:

- учебно-программное обеспечение учебной деятельности: учебные планы, учебные программы, дидактические пособия, создание учебно-методических комплексов по изучению жестового языка; разработка дорожной карты включения РЖЯ во внеурочную деятельность незлышащих обучающихся;

- дорожная карта включения РЖЯ во внеурочную профориентационную деятельность через программы дополнительного образования (клуб «Мы любим РЖЯ»), сотрудничество с клубами в других образовательных организациях, встречи с сурдопереводчиками и студентами, участие в днях открытых дверей образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования, где учатся воспитанники интернатов, посещение мест их трудовой деятельности;

- постоянно действующие квесты: «Бикультура глухих» – встреча с незлышащими людьми, сделавшими достойный профессиональный выбор, из числа родителей детей, незлышащих учителей, представителей ВОГ; с деятелями культуры, спорта, мастерами производства (каменотесы г. Екатеринбург, ткачи г. Иванова, авиастроители г. Энгельса, машиностроители г. Коврова и др.);

- подбор индивидуальной траектории профориентационного маршрута.

Образование лиц с ОВЗ и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. Усилия Минобрнауки РФ сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации

российского образования создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех лиц с ОВЗ и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, а на его основе осуществление профессионального самоопределения (Соловьева, Белявский, 2016).

Реализация мероприятий программы «Доступная среда» позволит в течение 5 лет (2016–2020) создать условия для беспрепятственного доступа инвалидов по слуху к непрерывному образованию, в котором важная роль принадлежит сурдопереводу, а значит, восприятию и воспроизведению РЖЯ.

В настоящее время в Российской Федерации функционируют:

- 73 образовательных учреждения для глухих детей; в них обучаются 7098 воспитанников;

- 91 образовательное учреждение для слабослышащих детей, в них обучаются 10 100 воспитанников.

Таким образом, на сегодня в РФ 17 198 обучающихся школьников с нарушениями слуха, из них 14 983 – инвалиды детства по слуху. Современная образовательная организация должна консолидировать свои усилия для успешной социализации своих воспитанников, содействия их профессиональному самоопределению, привлекая микросоциум незлышащих, развивая традиции бикультуры глухих и РЖЯ (Гость в студии..., 2012).

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 6–333.
2. Гость в студии И.Л. Соловьева: Язык жестов и сурдоперевод // Информационно-аналит. программа «От прав к возможностям». Ведущий О.Н. Смолин. 2012. Вып. 24. URL: <http://invatv.ru/index.php/tvprojects/otpravkvozmognostyam/otpr2012>
3. Зайцева Г.Л. Жест и слово. М.: ВТИ, 2006.
4. Лубовский В.И. Ключи к критериям инклюзии // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: Сб. мат-лов VIII международного

Образование лиц с ОВЗ и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. Усилия Минобрнауки РФ сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации российского образования создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех лиц с ОВЗ и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, а на его основе осуществление профессионального самоопределения

- теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 г.). Т. 1. М.: Парадигма, 2016. С. 11–14.
5. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. М.: Педагогика, 1971.
6. Соловьева И.Л. ГИА специальных школ: методические рекомендации // Образовательная политика. 2015. № 3 (69). С. 90–93.
7. Соловьева И.Л. Социокультурные аспекты непрерывного образования незлышащих // Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями слуха / Под ред. Е.Г. Речицкой. М.: Прометей, 2012. С. 48–54.
8. Соловьева И.Л., Белявский Б.В. Профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ: проблемы и риски // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: Сб. мат-лов VIII международного теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 г.). Т. 1. М.: Парадигма, 2016. С. 237–244.
9. Соловьева И.Л., Комарова А.А. Новое в подготовке сурдопедагогов // Лингвистические права глухих: Мат-лы Международной конференции «Международные права глухих: государственная поддержка, изучение и применение жестового языка» 22–23 мая 2009 г. М.: ООИ ВОГ, 2008. С. 177–180.
10. Pickersgill M., Gregory S. Sign bilingualism: a model. Wembley: LASER Publications, 1998.

Учебно-методические объединения СПО: программа на завтра

Аннотация. Статья посвящена новому механизму методической интеграции в профобразовании – учебно-методическим объединениям (УМО) среднего профессионального образования (СПО). Раскрыты история их создания, функции и механизмы взаимодействия УМО в регионах с колледжами, системой WorldSkills, центрами квалификаций. Вскрывается ряд серьезных проблем, которые оказались неспособны решить УМО, действовавшие до 2015 г. Обозначены полномочия советов по профессиональным квалификациям, которые являются постоянно действующими органами национальной системы профессиональных квалификаций, решают задачи формирования и развития систем профессиональных квалификаций по определенным видам профессиональной деятельности. Рассматриваются различные направления деятельности УМО СПО, а также задачи, решения которых в последние годы потребовали от УМО модернизация профессионального образования РФ, разработка и внедрение стандартов начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО), проектирование и развитие общественно-государственных моделей развития профобразования, внедрение ЕГЭ, формирование экспертов для систем профобразования, внедрение эффективных образовательных технологий в условиях создания ресурсных центров, оценка эффектов и рисков введенного нормативного финансирования, создание банков современных образовательных программ, соответствующих новым стандартам, развитие систем дополнительного образования в регионах и на межрегиональном уровне. Обсуждаются вопросы повышения работоспособности УМО СПО. Представлена модель сетевого взаимодействия УМО СПО.

Ключевые слова: учебно-методическое объединение, профессиональное образование, кадровые ресурсы.

Немного истории. Два десятилетия назад приказом Минобрнауки РФ были созданы учебно-методические объединения (УМО) профессионального образования во всех федеральных округах России. Цели их создания были определены в приказе и в Положении об УМО, назначены председатели всех УМО (ими, как правило, стали руководители систем профессионального образования отдельных регионов). Главными целями их создания явились развитие региональных систем начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО), учебно-методическое обеспечение региональных систем профобразования, развитие кадрового потенциала, создание на межрегиональном уровне единого информационного образования. В большинстве случаев между регионами были заключены соглашения о совместной деятельности, которые предлагали методическую, кадровую, организационно-пе-

дагогическую интеграцию учреждений СПО федерального округа для решения актуальных задач. Одной из главных задач, которая, как правило, не афишировалась, были срочное преобразование учреждений НПО (лицеев и училищ) с целью сохранения базы для подготовки качественных рабочих кадров, обмен опытом (понимаемый в традиционном смысле) и повышение квалификации работников систем НПО и СПО. Создание целостной системы непрерывного профессионального образования в отдельных регионах и в целом в федеральном округе – одна из задач организованных тогда УМО.

Региональные системы профобразования были поставлены перед необходимостью решать сложную многофакторную оптимизационную задачу: довести до максимальной вероятности получения рабочего места каждым выпускником учреждения НПО (пока они существовали)

и СПО на региональном рынке труда и одновременно свести до минимума потери этого места при возможных изменениях рыночной конъюнктуры (особенно в условиях экономического кризиса 2008 г. и нынешнего кризиса, существенно обострившего ситуацию на рынке труда). В этих условиях в разных объемах в различных регионах УМО были вынуждены решать проблемы регионального и межрегионального непрерывного образования, построения принципиально новых механизмов взаимодействия с работодателем.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) профессионального образования внедряются в Российской Федерации с 1 сентября 2011 г. Процесс разработки рабочих программ по учебным дисциплинам и профессиональным модулям был достаточно сложным для педагогического сообщества. Проблема на тот момент заключалась в том, что примерные программы отсутствовали и, кроме самих ФГОС и письма-разъяснения Минобрнауки за подписью И.М. Реморенко (2009 г.) по формированию примерных программ учебных дисциплин и профессиональных модулей, руководствоваться педагогам было нечем. В результате программы разрабатывались с опорой на предыдущий опыт в соответствии с тем уровнем, который могли обеспечить педагогические коллективы, а зачастую каждый конкретный педагог или мастер производственного обучения. Таким образом, программы, разработанные на основании требований ФГОС по одной и той же профессии или специальности, сегодня отличаются друг от друга до такой степени, что достаточно сложно даже перезачет произвести в случае перевода студента из одной образовательной организации в другую (у одних модуль освоен, у других еще не начинался).

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» полномочия разработки и ответственность за реализацию образовательных программ возложил на образовательные организации. Однако переданные в регионы полномочия по надзору и контролю сегодня привели к массовым предписаниям и штрафам, связанным с нарушениями, выявляемыми в ходе проверки рабочих программ профессиональных образовательных организаций.

2013 г. ознаменовался ликвидацией уровня НПО, таким образом, появляется ФГОС+ по профессиям СПО, который кардинально не отличался от ФГОС, но необходимость переработки образовательных программ в области терминологии стала очевидной. ФГОС+ по специальностям СПО также был откорректирован, было введено понятие «зачетная единица» и, соответственно, были проведены коррективы рабочих программ.

Сами ФГОС систематически подвергаются критике со стороны специалистов, однако нельзя отрицать тот факт, что наличие даже несовершенных ФГОС – это лучше, чем их отсутствие. Тем не менее надо было осмыслить содержание ФГОС, в частности понятия «компетенция», привязать его к целям обучения, понять, как следует обучать современных студентов, не просто передавая им имеющиеся у педагогов знания, но формируя зафиксированные во ФГОС требования к результатам подготовки квалифицированного рабочего/специалиста.

В 2015 г. встала задача актуализации рабочих программ на основе ФГОС+ с требованиями профессиональных стандартов (ПС). Профессиональные стандарты подвергаются критике работодателями не меньше, чем ФГОС, трудовые функции ПС достаточно условно отождествляются с компетенциями.

Итог – далекие от совершенства и даже частичного единообразия рабочие программы за три года трижды перерабатываются, количество бумаг увеличивается (изменения в рабочих программах влекут за собой переработку фондов оценочных средств и т.д.), централизованная координация содержания отсутствует, технологии обучения замерли на уровне классического традиционного объяснительно-иллюстративного формата, администрация и педагоги панически боятся проверок – все внимание отдано бумаготворчеству. Создание но-

Программы, разработанные на основании требований ФГОС по одной и той же профессии или специальности, сегодня отличаются друг от друга до такой степени, что достаточно сложно даже перезачет произвести в случае перевода студента из одной образовательной организации в другую (у одних модуль освоен, у других еще не начинался).



об авторе



*В.И. Блинов,
руководитель
Центра профессионально-
образовательного образования
и систем квалификации
ФИРО, доктор педагогических наук,
профессор*



об авторе



А. Т. Глазунов, главный научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификации ФИРО, доктор педагогических наук, профессор

вых УМО было реальной возможностью обрести уверенность в правильности своих действий для всего педагогического сообщества СПО. Появление УМО в условиях регионализации профобразования предполагало смещение отношений с вертикальных на горизонтальные. Решение этой задачи зависело от управленческой политики федерального округа и отдельных регионов, но сразу определились организационные трудности межрегионального взаимодействия, отчасти связанные с протяженностью РФ, особенно в территориях за Уралом. Развитие телекоммуникационных систем, проведение вебинаров лишь частично решало проблему. Руководителями большинства федеральных УМО были назначены руководители регионального образования (или профобразования). Частая смена этих руководителей за указанные годы привела к потере управляемости межрегиональными УМО, практической самоликвидации большинства из них. К 2015 г. по нашим данным (и по исследованию информации в Интернете) реально и достаточно эффективно действуют Приволжское и Уральское УМО; конечно, возникла отдельная проблема – подключение Крымского федерального округа. Низкая эффективность межрегиональных УМО привела к массовому образованию УМО на региональном уровне, а также в отдельных учреждениях СПО. Один из многих примеров – региональное УМО Пермского края (укрупненная группа «Машиностроение»), включающее советы, секции, рабочие группы. В таком массовом появлении различных УМО есть свой плюс в сегодняшней ситуации – они создают базу экспертов для возникновения УМО нового поколения, причем экспертов, имеющих конкретный опыт разработки и внедрения программ профессионального образования.

Модернизация профессионального образования РФ, разработка и внедрение стандартов НПО и СПО, проектирование и развитие общественно-государственных моделей развития профобразования, внедрение ЕГЭ, формирование экспертов для систем профобразования, внедрение эффективных образовательных технологий в условиях создания ресурсных центров, оценка эффектов и рисков введенного нормативного финансирования, создание банков современных образова-

тельных программ, соответствующих новым стандартам, развитие систем дополнительного образования в регионах и на межрегиональном уровне потребовали от УМО за последние годы решения достаточно сложных задач:

- комплексное обеспечение ФГОСов НПО и СПО;
- проведение системы конференций, семинаров (позже – вебинаров) многих участников УМО;
- обеспечение системного повышения квалификации кадров с учетом задач различных этапов модернизации;
- работа научно-методических советов и творческих групп по профессиям НПО и специальностям СПО;
- создание рекомендаций учреждениям профобразования по разработке и внедрению рабочих программ;
- привлечение работодателей к решению непростых задач развития профобразования.

За годы существования межрегиональных УМО профобразования их реальные функции существенно расширились и усложнились, например, внедрение действующих ФГОС СПО потребовало наличие качественно другого экспертного сообщества. Переход на уровневую систему реализации образовательных стандартов, включение РФ в программу WorldSkills, целый ряд модернизационных мероприятий, предусмотренных Программой развития образования до 2020 г., заставили искать принципиально другие формы координации и учебно-методического обеспечения деятельности СПО, отвечающих современным задачам. Отметим, что в Федеральном законе «Об образовании» 2012 г. вопросы государственно-общественного управления отражены в отдельной статье. УМО должны становиться составной частью системы общественно-государственного управления образованием.

Внедрение программы модернизации российского образования, особенно в условиях реализации стандартов, построенных на компетентностной основе, обострило и ранее крайне острую кадровую проблему, практика работы регионов показала резкий дефицит экспертов, явную недостаточность рабочих программ профессионального образования, имеющего современное содержание, дефицит и неоднозначность контрольно-оценочных

средств. Все это лишний раз подчеркнуло значимость кадровой проблемы в СПО и ее возможность решения средствами УМО в условиях расширения базы организаций СПО, реально включенных в работу УМО.

Итак, действовавшие до 2015 г. УМО не решили задачи макрорегионализации, создания моделей профобразования, приближенных к этническим, экономическим и культурным реалиям регионов, в большинстве случаев (есть прекрасные исключения) проблемой остается социализация колледжей, без чего идея создания единого образовательного пространства не может быть реализована. Отметим при этом крайне слабое влияние администраций федеральных округов на деятельность межрегиональных УМО. Мало и редко межрегиональные УМО включались в проекты Министерства образования и науки РФ.

Анализ практики работы УМО, особенно в условиях системной модернизации профессионального образования, позволил определить ряд проблем и противоречий, большинство из которых оказались нерешенными в рамках действовавшей модели этих объединений. Мониторинг деятельности межрегиональных УМО, проводимый все эти годы Институтом развития профессионального образования (ИРПО) и ФИРО, вскрыл целый ряд следующих серьезных проблем, которые оказались неспособны решить УМО, действовавшие до 2015 г.:

- сохранение, реставрация и развитие учреждений НПО, что привело к ликвидации данного класса учреждений образования;
- системное учебно-методическое обеспечение профессий НПО и специальностей СПО;
- разработка эффективных моделей управления учреждениями СПО;
- разработка и внедрение программ мониторинга качества профобразования;
- реализация компетентностного подхода как новой, методологической и технологической системы реализации учебного процесса, его оценивание с привлечением ИК-технологий и ресурсов Интернета;
- создание достаточно объемного, квалифицированного и эффективного экспертного сообщества, способного, прежде всего, разрабатывать образова-

Внедрение программы модернизации российского образования, особенно в условиях реализации стандартов, построенных на компетентностной основе, обострило и ранее крайне острую кадровую проблему, практика работы регионов показала резкий дефицит экспертов, явную недостаточность рабочих программ профессионального образования, имеющего современное содержание, дефицит и неоднозначность контрольно-оценочных средств. Все это лишний раз подчеркнуло значимость кадровой проблемы в СПО.

тельные программы на основе ФГОС с учетом профессиональных стандартов.

Отметим, что часть этих задач не была заложена в методологию создания межрегиональных УМО, появление других требует качественного изменения формата УМО. За эти годы стало ясно, что УМО должны работать в режиме вариативности и обязательного сетевого взаимодействия. Необходимы принципиально другие УМО.

УМО СПО и модернизация профобразования. Задачи модернизации потребовали новых принципиальных изменений, прежде всего подготовки новых стандартов, научно-методического обеспечения колледжей, создание экспертного сообщества. Указом Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 249 был создан Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. Председателем Национального совета стал президент Общероссийского объединения работодателей «Российский союз промышленников и предпринимателей» Александр Шохин. Сегодня Национальный совет – это орган, консолидирующий усилия работодателей, органов государственной власти, профсоюзных организаций для решения вопросов развития национальной системы квалификаций. Важной функцией Национального совета является экспертиза проектов законодательных и иных нормативных правовых актов Российской Федерации по вопросам развития системы профессиональных квалификаций в Российской Федерации. Национальный совет рассматривает проекты профессиональных стандартов. На основании заключений Национального совета Мини-

стерством труда и социальной защиты принимается решение об утверждении профессиональных стандартов.

Профессиональное образование также находится в поле зрения Национального совета. Он координирует работу:

- по приведению федеральных государственных стандартов профессионального образования в соответствие с профессиональными стандартами;
- по профессионально-общественной аккредитации образовательных программ профессионального образования;
- по формированию системы независимой оценки профессиональной квалификации.

Разработка и актуализация классификатора видов профессиональной деятельности – одно из ключевых направлений организационной деятельности Национального совета. Создаются советы по профессиональным квалификациям (СПК), которые являются постоянно действующими органами национальной системы профессиональных квалификаций, решают задачи формирования и развития систем профессиональных квалификаций по определенным видам профессиональной деятельности. В рамках определенных видов профессиональной деятельности СПК реализуют следующие полномочия:

- проведение мониторинга рынка труда, появления новых профессий, изменений в наименованиях и перечнях профессий;
- разработка, применение и актуализация профессиональных стандартов;
- разработка, применение и актуализация отраслевой рамки квалификаций и квалификационных требований;
- организация и координация деятельности по сертификации профессиональных квалификаций в соответствии с перечнем профессиональных стандартов и иными установленными квалификационными требованиями;
- участие в разработке государственных стандартов профессионального образования, актуализации программ профессионального образования и обучения, а также в организации деятельности по профессионально-общественной аккредитации образовательных программ.

Именно СПК являются основными партнерами УМО СПО при разработ-

ке ФГОС СПО и примерных основных образовательных программ. Каждое УМО должно начать взаимодействие с представителями работодателей на федеральном уровне. Благодаря Национальному совету эта задача уже не представляется проблемой, как это происходило всего несколько лет назад. СПК и есть те самые заинтересованные эксперты содержания профессионального образования, имеющие в распоряжении лучшие силы и обладающие соответствующими полномочиями. Скорейшее налаживание устойчивых рабочих контактов УМО СПО с соответствующими СПК – важнейшая из ближайших организационных задач.

Формирование СПК продолжается. В настоящий момент активно функционируют следующие СПК:

- в области сварки,
- в наноиндустрии,
- в жилищно-коммунальном хозяйстве,
- в строительстве,
- в индустрии гостеприимства,
- в области информационных технологий,
- в сфере железнодорожного транспорта,
- в лифтовой отрасли и сфере вертикального транспорта,
- в здравоохранении,
- в электроэнергетике,
- в области финансового рынка,
- в машиностроении,
- в отрасли судостроения и морской техники,
- в нефтегазовом комплексе,
- в сфере атомной энергии,
- в автомобилестроении,
- в целлюлозно-бумажной, мебельной и деревообрабатывающей промышленности,
- в области управления персоналом,
- в области ракетной техники и космической деятельности,
- в области фармации.

В структуре Национального совета сформирован ряд рабочих групп по ключевым направлениям разработки современной отечественной системы квалификаций, это рабочие группы Национального совета

- по формированию советов по профессиональным квалификациям (руководитель – А.Н. Шохин);
- по профессиональным стандартам (руководитель – Ф.Т. Прокопов);

- по вопросам оценки квалификации и качества подготовки кадров (руководитель – А.Г. Свиноаренко);

- по поддержке лучших практик развития квалификаций и перспективным профессиям (руководитель – Д.Н. Песков);

- по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения (руководитель – Я.И. Кузьминов).

Все материалы по работе СПК и деятельности рабочих групп постоянно публикуются на сайте Национального совета. Данная информация безусловно важна для УМО СПО, так как вводит специалистов в поле актуальных изменений в сфере труда, задающих векторы развития профессионального образования в нашей стране.

Именно поэтому в начале 2015 г. при определении методологии создания новых УМО СПО рассматривались различные направления их деятельности:

- участие совместно с федеральными и региональными органами управления СПО в организационном и методическом обеспечении развития СПО после фактической ликвидации региональных методических служб (в частности, разработка рабочих программ НПО и СПО, модулей, построенных на компетенциях, контрольно-оценочных средств оказалась почти неразрешимой для большинства образовательных организаций);

- активизация разработки ФГОСов и примерных основных образовательных программ в реальном взаимодействии с работодателями (в частности, с РСПП (Российский союз промышленников и предпринимателей) и его региональными отделениями), а также разработки оценочных средств и методик для итоговой аттестации выпускников системы СПО;

- повышение качества подготовки рабочих кадров в закрепляемых за УМО предметных областях в соответствии с требованиями инновационного развития российской экономики;

- освоение компетентностного подхода как новой методологической и технологической системы организации учебного процесса, внедрение образовательных технологий, построенных на реализации компетентностного подхода;

- координация ФГОСов высшего и среднего профессионального образования в

рамках единой педагогической методологии и профессиональных стандартов.

УМО создаются в различных областях экономики для обеспечения (на основе ФГОС СПО) единого образовательного пространства, гарантии качества и конкурентоспособности российского профобразования, ведь первые результаты участия российских представителей в WorldSkills показали довольно большой спектр нерешенных проблем формирования экспертного сообщества, способного решать проблемы модернизации регионального, отраслевого и локального профобразования (не только в плане разработки учебно-программной документации). Принципиально важный вопрос – формирование экспертов, входящих в УМО. Понятно, что за ними будут стоять конкретные образовательные организации; необходимо, чтобы эти эксперты и эти организации имели опыт разработки качественной учебно-методической продукции. Ясно, что кадровая проблема в итоге явится основной. Отдельная проблема – координация УМО разработки различных программ дополнительного образования, в том числе программ, направленных на формирование общих компетенций. До сих пор сложной для решения является проблема реализации требований ФГОС к модулям – модулей много, естественно, они разнородны не только по содержанию для разных профилей, но и по форме и структуре.

Модель сетевого взаимодействия УМО СПО. Создание УМО СПО ставит одной из главных целей разработку и мониторинг ФГОС СПО, создание и экспертизу примерных основных образова-

УМО создаются в различных областях экономики для обеспечения (на основе ФГОС СПО) единого образовательного пространства, гарантии качества и конкурентоспособности российского профобразования, ведь первые результаты участия российских представителей в WorldSkills показали довольно большой спектр нерешенных проблем формирования экспертного сообщества, способного решать проблемы модернизации регионального, отраслевого и локального профобразования (не только в плане разработки учебно-программной документации). Принципиально важный вопрос – формирование экспертов, входящих в УМО.

Необходимость модернизации образования требует существенного повышения эффективности управления, в том числе создания новых, результативных механизмов государственно-общественного управления, в частности системы УМО СПО. Последние окажутся продуктивными только при наличии вариативных механизмов системного взаимодействия всех партнеров, направленного на развитие и координацию системы профессионального образования. Фактически системное взаимодействие на базе УМО СПО – новый механизм государственно-общественного развития, усиливающий вертикаль федерального или регионального управления.

тельных программ СПО, координацию деятельности профессиональных образовательных организаций. Среди приоритетов деятельности УМО СПО – формирование экспертного сообщества, способного квалифицированно решать проблемы развития профессионального образования. Модернизация образования возможна лишь при создании экспертного сообщества, сотен квалифицированных экспертов, способных решить проблемы методического обеспечения всех профессий и специальностей СПО (приказ Министерства образования и науки РФ от 29 октября 2013 г. № 1199). Поскольку УМО СПО формируются по укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки, действовавшая ранее система УМО НПО и СПО, перед которой ставилась цель, утрачивает свои функции, что не исключает возможности сохранения ряда преобразованных УМО, создаваемых заново с учетом нового положения об УМО СПО.

Необходимость модернизации образования требует существенного повыше-

ния эффективности управления, в том числе создания новых, результативных механизмов государственно-общественного управления, в частности системы УМО СПО. Последние окажутся продуктивными только при наличии вариативных механизмов системного взаимодействия всех партнеров, направленного на развитие и координацию системы профессионального образования. Фактически системное взаимодействие на базе УМО СПО – новый механизм государственно-общественного развития, усиливающий вертикаль федерального или регионального управления. Механизм создания УМО СПО должен стать фактором улучшения управления системой профессионального образования.

Предварительное обсуждение возможностей взаимодействия УМО СПО на региональном уровне позволило с учетом положения об УМО СПО определить в качестве рабочей примерную схему его взаимодействия с различными структурами (рис.).

Отметим при этом, что возможны и другие схемы взаимодействия, главное, чтобы любые схемы обеспечивали эффективность УМО.

На основании анализа деятельности всех элементов, входящих в данную систему взаимодействия, можно заключить (с учетом положения об УМО СПО), что существуют следующие основные объекты совместной деятельности:

- ФГОСы;
- программы и учебно-методические комплекты;
- мониторинг внедрения ФГОС СПО;
- подготовка экспертов разного уровня и разнообразных направлений;
- формирование информационного пространства УМО.

По взаимному согласованию при сохранении основных объектов деятельности

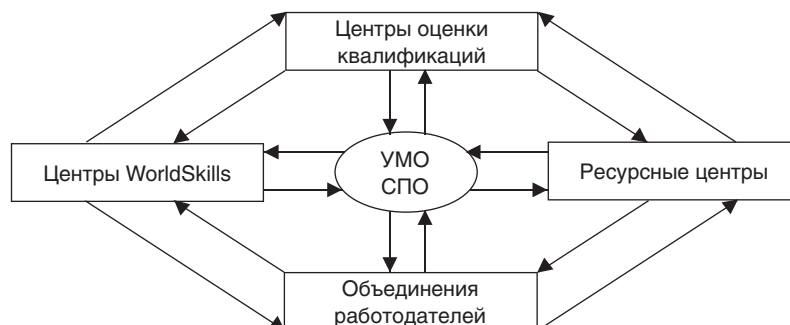


Рис. Схемы взаимодействия УМО СПО

УМО СПО, между ними могут быть разделены функции (механизмы и формы).

Функции, реализуемые УМО:

- организация разработки ФГОСа и образовательных программ;
- формирование предложений по изменению перечня профессий и специальностей;
- координация эффективности сетевого взаимодействия всех членов УМО.

Функции, реализуемые УМО совместно со всеми его членами:

- разработка ФГОСа;
- разработка примерных образовательных программ профессионального образования;
- экспертиза примерных программ;
- создание и экспертиза учебно-методических комплектов и контрольно-оценочных средств;
- разработка и внедрение образовательных технологий и систем мониторинга качества ПО;
- организация и реализация продуктивного взаимодействия с работодателями;
- организация стажировок педагогов и студентов;
- разработка программ дополнительного профессионального образования, систем переподготовки и повышения квалификации педагогов;
- содействие реализации проектов и программ WorldSkills Russia;
- организация образовательного консалтинга;
- проведение семинаров, тренингов, мастерских и пр.

Возможна организация региональных (межрегиональных) советов УМО, создающихся на региональной (или межрегиональной) базе министерства, университета (академии), которые обладают опытом развития СПО, имеют систему взаимодействия с профессиональными образовательными организациями. Главная функция региональных УМО – развитие перечня профессий и специальностей, разработка образовательных программ при координирующей роли федеральных УМО (это заложено в уставе УМО СПО).

Регионам важен контакт с другими территориями с целью совместных усилий по сопряжению содержания образовательных программ не только в рамках конкретной укрупненной группы профессий/специальностей на уровне федерального УМО, но и в разрезе приоритетных профилей подготов-

ки (машиностроительный, строительный, сельскохозяйственный и т.д.). Создание депозитария реализуемых рабочих программ по укрупненным группам внутри соответствующего профиля и механизма взаимодействия на базе ресурсов федерального УМО обеспечит мобильность взаимодействия заинтересованных сторон и оперативное решение имеющихся практических проблем. Для решения этой задачи необходимы обучение, аттестация и создание банка данных квалифицированных экспертов федерального УМО, которые на основании унифицированных прозрачных процедур оценивания смогут объективно формировать листы экспертной оценки под соответствующий запрос УМО.

Федеральные УМО также в рамках стратегического планирования деятельности по методическому обеспечению и сопровождению профессионального образования могут направить объединенные усилия по утверждению разработанных уже сегодня в регионах методических рекомендаций, пособий, электронных образовательных ресурсов и рекомендовать их для применения в образовательном процессе, а также определить перспективные направления с учетом специфики каждого УМО.

Работоспособность УМО СПО будет также зависеть от их финансового обеспечения. До того как УМО начнет продавать программы, курсы, разнообразные научно-методические услуги, их надо создать, заплатив разработчикам достойные деньги за качественную работу. Наверное, планы работы УМО должны быть написаны в формате бизнес-планов, учитывая реальный рынок образовательных услуг. Вообще, образовательный маркетинг может стать одной из функций УМО СПО. Формирование и развитие профильного (по специальностям) рынка – одно из условий деятельности УМО.

Отдельная, абсолютно неразработанная проблема – формирование интел-

Регионам важен контакт с другими территориями с целью совместных усилий по сопряжению содержания образовательных программ не только в рамках конкретной укрупненной группы профессий/специальностей на уровне федерального УМО, но и в разрезе приоритетных профилей подготовки (машиностроительный, строительный, сельскохозяйственный и т.д.).

Одна из главных целей УМО СПО – создание открытого информационного пространства, способствующего реализации активной программы модернизации профессионального начального образования средствами квалифицированного экспертного сообщества. Только для создания программ профессионального образования НПО и СПО нужны тысячи экспертов, которые сегодня практически отсутствуют.

лектуального капитала, интеллектуальной собственности СПО. Она может и должна быть продаваема УМО, эта идеология должна проникать в регионы и в отдельные образовательные организации. Оценка интеллектуальной собственности и ее продвижение – одна из обязательных функций УМО СПО.

Создание портала федерального УМО, отражающего цели, задачи, концепции развития, приоритетные направления работы, достижения и проблемы самого федерального УМО СПО и региональных УМО СПО, безусловно, сможет стать действенным механизмом перевода российского профобразования на новый уровень качества.

УМО СПО призваны создавать экспертные и профессиональные ассоциации, дефицит которых резко ощущается в профессиональном образовании. Этому должны способствовать семинары, конференции, работающие не на случайной разовой основе, а постоянно. Цель их – обсуждение ключевых проблем развития профессионального образования. УМО могут и должны способствовать развитию качественной издательской деятельности (число и качество публикаций по профессиональному образованию удручает), специализированных сайтов и порталов, направленных на развитие теории и практики профессионального образования. Осуществление системного взаимодействия УМО СПО может (при правильной и эффективной организации!) привести к созданию экспертного профессионального сообщества, способного решать проблемы развития профобразования. Задача экспертного сообщества – постоянная система развития идей, включая экспертизу, оценку государственных решений в сфере профессионального образования, формулировка задач на близкую перспективу, среднесрочных и долгосрочных прогнозов.

Одна из главных целей УМО СПО – создание открытого информационного про-

странства, способствующего реализации активной программы модернизации профессионального начального образования средствами квалифицированного экспертного сообщества. Только для создания программ профессионального образования НПО и СПО нужны тысячи экспертов, которые сегодня практически отсутствуют.

Создание УМО СПО может реально повысить эффективность федерального управления, управления на региональном уровне, а также деятельности всех организаций (в том числе общественных), задействованных сегодня в системе профессионального образования.

Создание УМО СПО должно стать ответом системы СПО на актуальные задачи модернизации профессионального образования, механизмом создания нового, эффективного экспертного сообщества, способом объединения педагогов и методистов системы СПО, их интеграции с вузовскими УМО, имеющими существенно больший опыт в разработке учебно-программной документации. В конечном итоге оно должно послужить гарантией качества профессионального образования, способствовать появлению профессионального и экспертного российского сообщества. Именно формирование последнего позволит колледжам, университетам, академиям более эффективно взаимодействовать с работодателями, создавая условия и отработывая механизмы для взаимовыгодной интеграции, порождения инвестиционных механизмов, в конечном итоге – реально модернизировать систему СПО, качественное развитие которой жизненно необходимо российской экономике.

ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 октября 2013 г. № 1199 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4793>
2. Указ Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 249 «О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/38330>
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

Применение инструментов стратегического анализа для разработки программы развития профессиональной образовательной организации

Аннотация. Статья раскрывает проблемы стратегического управления в профессиональном образовании. Необходимость такой работы обусловлена тем, что стратегическое управление в профессиональном образовании еще не принято рассматривать как один из способов разрешения проблем, но, поскольку деятельность профессиональной образовательной организации осуществляется в конкурентной среде, встала задача восполнить этот пробел.

Черты будущего профессиональной образовательной организации отражаются в стратегических планах. Документом, в котором представлены стратегические планы профессиональной образовательной организации, является программа развития, в которой ставятся цели и задачи на пять перспективных лет. Эффективным методом для составления этой программы в части выработки стратегий является SWOT-анализ. Ему предшествуют анализ внешней и внутренней среды. Недооценка важности стратегического управления в профессиональном образовании ведет к проблемам подготовки специалистов, влечет за собой серьезные социально-экономические последствия.

Цель исследования – распространение управленческого и педагогического опыта в части анализа деятельности и стратегического управления профессиональной образовательной организацией. Стратегия научного поиска – методология исследования – обусловлена обоснованием стратегий, которые служат базой для составления «Программы развития профессиональной образовательной организации». В качестве методов исследования были выбраны PEST-анализ – инструмент исследования внешней среды, анализ внутренней среды, SWOT-анализ. Освоение методики SWOT-анализа менеджментом образовательной организации позволит лучше узнать внутренние проблемы образовательного учреждения и адекватно действовать, прогнозируя угрозы со стороны внешней среды.

Автором предложен нестандартный подход к диагностике работы профессиональной образовательной организации, обоснован взгляд на этот вопрос с точки зрения научных подходов и инструментов стратегического управления. Сравнение логико-педагогических оснований, имеющегося опыта и смысловой сущности существующих подходов к стратегическому управлению позволило сформулировать авторскую позицию по вопросам стратегического управления в профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная образовательная организация, программа развития, внешняя среда, внутренняя среда, PEST-анализ, SWOT-анализ.

В каждой профессиональной образовательной организации традиционно составляется программа развития на ближайшую перспективу. Часто бывает так, и это не секрет, что программа развития на ближайшие пять перспективных лет сильно напоминает программу этого же учебного учреждения на пять лет прошедших. Совпадают цели, задачи, ожидаемые результаты реализации.

Меняется только система программных мероприятий.

Программу развития необходимо начать с раздела о степени выполнения предыдущего перспективного плана и прописать, какие цели ставились, как они были достигнуты, привести конкретные оценки внешней экспертизы о выполнении предыдущего перспективного плана развития. Иначе непонятно, что уже сделано в профессиональной образовательной организации и какие



С.Н. Рыжиков,
преподаватель ГОБПОУ
«Лебедянский
торгово-экономический
техникум»

цели необходимо поставить, отталкиваясь от выполненных целей и задач.

Образование – дело государственное, и к нему применим только государственный нормативный научный подход.

При составлении программы развития профессиональной образовательной организации предлагаем использовать инструменты бенчмаркинга¹, стратегического менеджмента (Патрахина, 2012; Савельева, 2012), использовать опыт государственно- и муниципального управления.

Одним из инструментов стратегического менеджмента, служащего для определения стратегий, является SWOT-анализ (S (strength) – сила, W (weakness) – слабость, O (opportunities) – возможности, T (threats) – угрозы) (Фляйшер, Бенсуссан, 2005). Это подход, позволяющий провести комплексное изучение внешней и внутренней среды и определить стратегию развития профессиональной образовательной организации. SWOT-анализ является необходимым предварительным этапом при составлении стратегических планов образовательной организации. Данные, полученные в результате SWOT-анализа, могут служить базисными элементами при разработке стратегических целей и задач.

SWOT-анализ позволяет провести комплексное изучение внешней и внутренней среды и определить стратегию развития профессиональной образовательной организации. Он является необходимым предварительным этапом при составлении стратегических планов образовательной организации. Данные, полученные в результате SWOT-анализа, могут служить базисными элементами при разработке стратегических целей и задач.

Применяя инструмент SWOT-анализа, в первую очередь рассматривают

значимые факторы внешней среды, влияющие на организацию, определяют, какие возможности и угрозы несет внешнее окружение. Различают два вида внешней среды: внешняя среда дальнего расположения и внешняя среда, включающая непосредственное окружение.

К факторам анализа внешней среды дальнего расположения относятся, например, спад в экономике РФ, высокий уровень образования населения, средний уровень инфляции.

К параметрам анализа внешней среды непосредственного окружения можно отнести, например, низкий уровень безработицы в регионе, стимулирование местных стратегических инициатив, направленных на социально-экономическое развитие территорий, переход на новые образовательные стандарты.

Для повышения объективности анализа необходимо рассмотреть четыре узловых направления, анализ которых получил название PEST-анализа (P – политика и право, E – экономика, S – общество, T – технологии) (табл. 1).

Основными негативными явлениями (угрозами) внешней среды для профессиональной образовательной организации являются:

- последствия кризиса во всех отраслях экономики, сопровождающегося низким уровнем платежеспособного спроса на высококвалифицированные молодые кадры, высококачественное дополнительное образование и повышение квалификации;
- негативные демографические тенденции в стране, сопровождающиеся изменением соотношения количества мест в профессиональных образовательных организациях к числу выпускников школ в сторону уменьшения;
- отсутствие существенной профессиональной поддержки при освоении ФГОСа со стороны внешних партнеров;
- появление новых конкурентов в сфере образования данного региона.

Основные возможности для профессиональной образовательной организации:

- внедрение ФГОСа – обновление содержания образования;
- увеличение уровня доходов работников сферы образования;

SWOT-анализ позволяет провести комплексное изучение внешней и внутренней среды и определить стратегию развития профессиональной образовательной организации. Он является необходимым предварительным этапом при составлении стратегических планов образовательной организации. Данные, полученные в результате SWOT-анализа, могут служить базисными элементами при разработке стратегических целей и задач.

¹ Бенчмаркинг – изучение и внедрение методов управления, применяемых в других, успешно работающих с помощью этих методов организаций, путем сравнения с ними после выявления слабых сторон своей организации.

Таблица 1
Составляющие PEST-анализа

P: Политико-правовые факторы	E: Экономические факторы
S: Социокультурные факторы	T: Технологические факторы

- поддержка сферы образования со стороны государства и привлечение внимания общества к проблемам образования;
- обеспечение широкого доступа населения к современным информационным технологиям;
- возможность увеличения приема абитуриентов в связи с увеличением спроса на образовательные услуги;
- введение новых педагогических технологий.

Составляются матрицы возможностей и угроз для образовательной организации (подробнее см.: Рыжиков, 2016). Итогом позиционирования возможностей и угроз должен стать вывод об их значении для профессиональной образовательной организации.

После оценки влияния внешней среды проводят исследование внутренней среды профессиональной образовательной организации – интегрированной совокупности задач, структуры, персонала, педагогических технологий, объединяемых общей целевой направленностью. Ключевые факторы анализа внутренней среды показаны в табл. 2.

SWOT-анализ предполагает определение и установление связей между

возможностями, угрозами, сильными и слабыми сторонами профессиональной образовательной организации, что в дальнейшем может быть использовано для формулирования основных положений программы развития организации. Он позволяет оценить, обладает ли организация внутренними силами и ресурсами, чтобы реализовать имеющиеся возможности и противостоять угрозам, и какие внутренние недостатки требуют скорейшего устранения. Анализируя внешнюю ситуацию, необходимо выделять наиболее существенные на конкретный период времени факторы. Взаимосвязанное рассмотрение этих факторов с возможностями образовательной организации позволяет решать возникающие проблемы.

Для проведения SWOT-анализа составляется таблица, в которой, исходя из результатов анализа внешней и внутренней среды, перечисляются возможности, угрозы, сильные и слабые стороны, а затем определяются вероятные результаты их взаимного действия, т.е. определяются стратегии. На пересечении блоков образуются четыре поля. На каждом из них выбираются парные комбинации,

Таблица 2
Параметры оценок ключевых факторов внутренней среды

Ключевые факторы анализа внутренней среды	Параметры оценок сильных и слабых сторон внутренней среды
Общее управление	Потенциал менеджмента, квалификация, мотивация, лояльность
Учебный процесс	Мониторинг качества образования и применения инновационных педагогических технологий
Воспитательный процесс и социальная работа	Оценка взаимодействия преподавателей, студентов, представителей служб профессиональной образовательной организации: социальной, психологической, методической, работников библиотек и т.д.
Производственное обучение	Проверка соответствия приобретенных профессиональных компетенций требованиям производства
Внеаудиторная работа, самостоятельная и учебно-исследовательская деятельность студентов	Успешность и опыт участия в профессиональных конкурсах, спортивных соревнованиях, патриотических и военно-спортивных сборах и смотрах
Учебно-методическая деятельность преподавателей	Качество собственного учебно-методического обеспечения
Персонал	Качество компетенций персонала, текучесть кадров, повышение квалификации
Материально-техническое обеспечение и безопасность	Достаточность площадей, обеспеченность оборудованием и качество системы безопасности
Состояние профессионально-ориентационной работы	Наличие системы мероприятий по профориентации

SWOT-анализ предполагает определение и установление связей между возможностями, угрозами, сильными и слабыми сторонами профессиональной образовательной организации, что в дальнейшем может быть использовано для формулирования основных положений программы развития организации. Он позволяет оценить, обладает ли организация внутренними силами и ресурсами, чтобы реализовать имеющиеся возможности и противостоять угрозам, и какие внутренние недостатки требуют скорейшего устранения.

которые должны быть учтены при разработке стратегии профессиональной образовательной организации:

Поле СИУ (силы и угрозы): стратегия предполагает использование сильных сторон профессиональной образовательной организации для предотвращения угроз. Например, угроза внешней среды «низкий социальный статус профессии педагога в обществе» и сильная сторона «благожелательная репутация профессиональной образовательной организации в социуме» могут составить пару «проведение стратегических инициатив по противодействию оттоку педагогических кадров в другие отрасли деятельности».

Поле СЛВ (слабая сторона и возможности): стратегия предполагает преодоление слабых сторон профессиональной образовательной организации для получения максимальной отдачи от возможностей, предоставляемых внешней средой. Например, возможность внешней среды «увеличение уровня доходов работников сферы образования» и слабая сторона «недостаточное количество разработок инновационных технологий в образовательном процессе» могут составить пару «стимулирование труда педагогов, внедряющих инновационные программы образования».

Поле СЛУ (слабости и угрозы): стратегия определяет, как, устранив свои слабые стороны, профессиональная образовательная организация может защититься от угроз внешней среды. Например, угроза внешней среды «рост числа детей с функциональными заболеваниями» и слабая сторона «эмоциональное выгорание педагогов вследствие продолжительных профессиональных стрессов» могут составить

пару «проведение курсов повышения квалификации по улучшению психолого-педагогической компетентности педагогической деятельности».

Поле СИВ (силы и возможности): стратегия предполагает использование сильных сторон профессиональной образовательной организации для получения максимальной отдачи от возможностей, предоставляемых внешней средой. Например, возможность внешней среды «поддержка сферы образования со стороны государства и привлечение внимания общества к проблемам образования» и сильная сторона «накопленный широкий практический опыт образовательной деятельности» могут составить пару «развитие системы дистанционного обучения при государственной финансовой поддержке».

Приведем пример SWOT-анализа профессиональной образовательной организации (табл. 3).

В приведенном примере с помощью матрицы SWOT-анализа мы определили стратегии, которые следует применить в профессиональной образовательной организации.

1. Развитие системы дистанционного обучения на основе современных информационных технологий при государственной финансовой поддержке.

2. Проведение стратегических инициатив по противодействию оттоку педагогических кадров в другие отрасли деятельности.

3. Стимулирование труда педагогов, внедряющих инновационные программы образования.

4. Проведение курсов повышения квалификации по улучшению психолого-педагогической компетентности педагогической деятельности.

5. Создание программы развития, предусматривающей новые педагогические технологии.

При составлении документа «Программа развития профессиональной образовательной организации» в него необходимо включить разработанные с помощью SWOT-анализа стратегии. Рекомендуемый срок, на который составляется такая программа, – пять лет. Программа развития профессиональной образовательной организации должна быть обсуждена и принята общим собранием трудового

Таблица 3
SWOT-анализ профессиональной образовательной организации

Сильные и слабые стороны профессиональной образовательной организации	<i>Возможности:</i>	<i>Угрозы:</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Увеличение уровня доходов работников сферы образования. 2. Поддержка сферы образования со стороны государства и привлечение внимания общества к проблемам образования. 3. Широкий доступ населения к современным информационным технологиям. 4. Возможность увеличения приема абитуриентов, в связи с увеличением спроса на образовательные услуги. 5. Введение новых педагогических технологий. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низкий социальный статус профессии педагога в обществе. 2. Рост числа детей с функциональными заболеваниями. 3. Угроза сокращения финансирования.
<i>Сильные стороны:</i>	Поле СИВ	Поле СИУ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Благожелательная репутация профессиональной образовательной организации в социуме, яркий и позитивный имидж коллектива. 2. Накопленный широкий практический опыт образовательной деятельности. 3. Введение новых специальностей, ориентированных на потребности региона. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие системы дистанционного обучения при государственной финансовой поддержке. 2. Заключение контракта с Центром занятости населения с целью создание резерва молодых специалистов. 3. Создание и организация работы профориентационного центра. 4. Разработка методической службой новых педагогических приемов и технологий образовательной деятельности. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение стратегических инициатив по противодействию оттоку педагогических кадров в другие отрасли деятельности. 2. Стратегия развития дистанционного обучения, в том числе для детей-инвалидов. 3. Введение новых специальностей с обучением на договорной основе с оплатой стоимости обучения.
<i>Слабые стороны:</i>	Поле СЛВ	Поле СЛУ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Недостаточное количество разработок инновационных технологий в образовательном процессе. 2. Эмоциональное выгорание педагогов вследствие продолжительных профессиональных стрессов. 3. Отсутствие стратегий для долгосрочного планирования. 4. Недостатки работы в области предоставления платных образовательных услуг. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стимулирование труда педагогов, внедряющих инновационные программы образования. 2. Развитие системы дистанционного обучения на основе современных информационных технологий. 3. Создание службы социального маркетинга для определения стратегии развития. 4. Создание Программы развития, предусматривающей новые педагогические технологии. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение курсов повышения квалификации по улучшению психолого-педагогической компетентности педагогической деятельности. 2. Поддержание научно-методической деятельности путем выдвижения планов педагогов в области научного познания и стратегического планирования. 3. Выработка стратегии, направленной на здоровьесберегающие технологии. 4. Поиск и реализация путей по развитию внебюджетной деятельности.

коллектива и представителей обучающихся. Программа развития должна включать следующие разделы.

Введение.

Итоги выполнения перспективной программы развития предыдущего периода.

1. Паспорт программы.

2. Информационная справка о профессиональной образовательной организации.

3. Государственный и социальный заказ в области профессионального образования.

4. Анализ возможностей развития профессиональной образовательной организации и система программных мероприятий.

5. Концептуальные положения программы.

6. Механизм реализации программы.

В паспорте Программы развития должны быть отражены: основание для ее разработки, сроки разработки и реализации программы, краткая характеристика программы, основная цель и задачи программы.

Информационная справка о профессиональной образовательной организации содержит ее краткую историю, юридический адрес, адрес электронной почты и веб-сайта, перечень документов, на основании которых организация осуществляет свою деятельность, особенности организационной структуры и стратегического руководства, информацию о структуре подготовки специалистов и сведения об их трудоустройстве за последние три года, краткие сведения о материально-технической базе.

Раздел «Государственный и социальный заказ в области профессионального образования» содержит сведения о социальном заказе, ориентированном на Концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. и региональные программы развития образования, здесь отражаются основные приоритеты стратегического развития.

В разделе «Анализ возможностей развития профессиональной образовательной организации и система программных мероприятий» отражаются направления развития образовательного учреждения (табл. 4).

В системе программных мероприятий отражаются следующие компоненты:

- расширение спектра образовательных услуг, обеспечивающих удовлетворение потребностей рынка труда;
- обеспечение учебно-методического оснащения образовательного процесса на основе ФГОС;

- внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и систему управления;

- постоянное совершенствование материально-технической базы;

- развитие дополнительных образовательных программ, переподготовка и повышение квалификации специалистов среднего звена и рабочих кадров, обучение взрослого населения;

- создание среды социально-психологической и физической комфортности;

- развитие социального и образовательного партнерства;

- создание возможности по предоставлению образовательных услуг для организаций производственно-образовательного кластера.

Именно в системе программных мероприятий отражаются стратегии, полученные в результате SWOT-анализа профессиональной образовательной организации. В табл. 5 в качестве примера приводится одно из направлений развития образовательной организации.

В разделе «Концептуальные положения программы» отражается стратегическая цель работы профессиональной образовательной организации, устанавливаются приоритеты развития, определяются ожидаемые результаты реализации программы.

В разделе «Механизм реализации программы» отражаются основные сроки и этапы реализации программы (пять

Таблица 4
Направления развития профессиональной образовательной организации

Направление развития	Возможности профессиональной образовательной организации	Проблемы, которые необходимо решить
Расширение возможности профессиональной образовательной организации по предоставлению образовательных услуг для предприятий и организаций производственно-образовательного кластера	Разработка программ подготовки и повышения квалификации с учетом требования работодателей; разработка методических рекомендаций по созданию производственно-образовательного кластера	Анализ условий формирования производственно-образовательного кластера
Создание на базе профессиональной образовательной организации отраслевого ресурсного центра для экспорта образовательных услуг	Создание условия для подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих компетенциями, сформированными на основе требований работодателей; способных гибко реагировать на изменения в производстве; владеющих навыками работы с современным оборудованием, способными к самосовершенствованию и саморазвитию	Обеспечение образовательного и управленческого процессов лицензионными программами

Таблица 5

Система программных мероприятий по направлению «Развитие системы дистанционного обучения при государственной финансовой поддержке на основе современных информационных технологий»

Направления и задачи стратегического развития	Содержание деятельности	Ожидаемый результат	Примерные сроки	Ответственный
Развитие системы дистанционного обучения при государственной финансовой поддержке на основе современных информационных технологий	Внедрение в образовательный процесс технологий дистанционного обучения	Повышение качества образования и управления	I этап	Директор, методическая служба, центр оценки качества образования, центр развития образовательных услуг
	Проведение научно-практических и научно-методических семинаров по организации дистанционного обучения	Оказание помощи руководящим и педагогическим работникам в овладении новыми технологиями	I этап	Заместитель директора по ИКТ, центр оценки качества образования, центр развития образовательных услуг
	Разработка методической базы для внедрения дистанционного обучения	Создание мультимедийного банка методических рекомендаций для проведения дистанционного обучения	II этап	Методическая служба, центр развития образовательных услуг
	Приобретение учебно-методической литературы, электронных образовательных ресурсов	Наличие учебно-методической литературы, электронных образовательных ресурсов	II этап	Заведующий библиотекой
	Приобретение компьютерной техники, лицензионного программного обеспечения	Использование нового оборудования в учебном процессе	II этап	Директор, главный бухгалтер
	Создание информационной базы для проведения дистанционного обучения, собственных разработок, совершенствование работы сайта	Обеспечение качества организации дистанционного обучения	I этап	Заместитель директора по ИКТ, центр оценки качества образования, центр развития образовательных услуг
	Создание целостной электронной образовательной среды	Повышение качества образования	III этап	Директор

лет), этапы реализации программы: проектно-диагностический, практический, обобщающий.

Освоение методики стратегического анализа менеджментом профессиональной образовательной организации позволит лучше узнать проблемы образовательного учреждения и адекватно действовать, прогнозируя угрозы со стороны внешней среды – демографический кризис и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Патрахина Т.Н. Стратегический менеджмент образовательного учреждения: особенности, структура, практика // Вопросы. Гипотезы. Ответы: Наука

XXI века: Монография. Краснодар, 2012. Кн. 3. С. 102–129.

2. Рыжиков С.Н. Методические рекомендации по проведению анализа внешней среды образовательной организации // Среднее профессиональное образование. Приложение. 2016. № 8. С. 3–10.

3. Савельева Н.А. Стратегический менеджмент: учебник. Ростов-н/Д.: Феникс, 2012.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.

5. Фляйшер К., Бенсуссан Б. Стратегический и конкурентный анализ. Методы и средства конкурентного анализа в бизнесе. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005.

Всероссийская научно-практическая конференция «Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций и новые стратегии управления» (9–10 июня 2016 г.)

9–10 июня 2016 г. в Московском государственном областном университете состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций и новые стратегии управления», организаторами которой выступили Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием Российской академии образования» и Министерство образования Московской области. В ее работе приняли участие более 350 человек из 30 субъектов РФ – представители:

- органов управления образованием федерального, регионального и муниципального уровня;
- различных типов образовательных организаций – дошкольного образования, общеобразовательных (лицеев, гимназий, средних школ), среднего профессионального образования, высшего и дополнительного профессионального образования;
- научных учреждений, институтов развития образования, научно-методических центров.

Обратившись с приветственным словом к участникам конференции, **М.Б. Захарова**, министр образования Московской области, рассказала о системе образования Московской области, о ее кадровом потенциале, проектах профессионального развития руководителей всех уровней системы образования, реализуемых в регионе.

П.А. Сергоманов, заместитель директора Департамента государственной

политики в сфере общего образования Министерства образования и науки РФ, в своем выступлении остановился на форматах поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций, реализуемых на федеральном уровне. Особое внимание он уделил необходимости формирования представлений об ответственном лидерстве как приоритетном направлении профессионализации руководителей образовательных организаций. **М.Ю. Алашкевич**, директор Департамента финансов, организации бюджетного процесса, методологии и экономики образования и науки Министерства образования и науки РФ, посвятил свой доклад актуальной для руководителей-практиков проблеме применения инструментов финансового менеджмента для обеспечения эффективного управления деятельностью образовательной организации.

Особый интерес участников конференции вызвал доклад **Е.Л. Рачевского**, директора Центра образования «Царицыно», народного учителя РФ, который просто и доступно рассказал коллегам о значении профессионального стандарта руководителя образовательной организации, основываясь на собственном опыте как руководителя одного из самых успешных образовательных центров страны и участника рабочей группы по разработке данного документа.

С.С. Неустроев, директор ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», поделился результатами исследований

по проблеме профессионального развития руководителей образовательных организаций, проводимых сотрудниками института, и обозначил приоритетные задачи в области научных исследований в данной области в связи с системными изменениями в образовании. **А.Г. Каспржак**, профессор Института образования Высшей школы экономики, заслуженный учитель России, представил результаты исследования, направленного на оценку реформаторского потенциала руководителей общеобразовательных организаций из 65 субъектов РФ.

В рамках пленарного заседания также выступил **К.М. Ушаков**, профессор Высшей школы экономики, главный редактор журнала «Директор школы», с сообщением о том, каким ресурсом развития образовательной организации является ее профессиональная структура. Выступления **Е.А. Каменева**, эксперта Министерства образования и науки РФ, и **А.Н. Майорова**, заместителя руководителя Аппарата Комитета Государственной Думы по образованию, были посвящены вопросам Единой федеральной межведомственной системы учета обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным общеобразовательным программам.

В рамках работы конференции было проведено шесть секций.

В секционных заседаниях были представлены кейсы из опыта работы регионов: опыт реализации кадровых проектов в системе образования Республики Татарстан (**Т.Б. Алишев**, заместитель министра образования Республики Татарстан), новые технологии в профессиональном развитии педагогических работников Республики Татарстан (**Л.Ф. Мухаметшина**, руководитель проектного офиса Института развития Республики Татарстан), опыт Ростовской области по созданию системы учета контингента обучающихся (**А.Е. Фатеев**, заместитель министра общего и профессионального образования Ростовской области), организационно-педагогические условия развития профессиональных компетенций руководителей общеобразовательных школ Новосибирской области (**С.В. Смирнова**, начальник

отдела профессионального развития педагогических кадров Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области).

Представители Института управления образованием РАО также выступили с докладами, посвященными актуальным на сегодняшний день вопросам: о контекстных и сущностных изменениях в управлении современной образовательной организацией (**Т.И. Пуденко**, заведующая лабораторией «Управление образовательными системами», доктор экономических наук); о роли социологических исследований в принятии управленческих решений в сфере образования (**В.С. Собкин**, руководитель Центра социологии образования, доктор психологических наук, академик РАО). Интерес участников вызвали выступления, прозвучавшие на секции «Развитие профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций в области информатизации образования» (ее работу возглавила **И.В. Роберт**, руководитель Центра информатизации образования, доктор педагогических наук, академик РАО): о научных и организационных проблемах использования средств информационно-коммуникационных технологий для оценки деятельности образовательных учреждений на основе мониторинга выпускников (**О.А. Козлов**, зав. лабораторией теории и методики подготовки кадров в области информатизации образования, доктор педагогических наук); об обучении педагогических и управленческих кадров использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности рассказала **В.А. Полякова**, проректор по информатизации Владимирского института развития образования, кандидат педагогических наук.

По итогам работы участниками конференции была отмечена актуальность и необходимость тиражирования такого формата профессионального взаимодействия, в рамках которого на одной площадке встретились представители органов управления образованием различных уровней, научного сообщества и практики – руководители организаций дошкольного, общего, среднего профессионального, высшего,

дополнительного профессионального образования.

В качестве пожелания участниками был сформулирован запрос на проведение конференций аналогичного содержания с учетом специфики деятельности:

- для управленцев (органы местного самоуправления, региональные структуры);
- для руководителей общеобразовательных организаций;
- для руководителей организаций среднего профессионального образования;
- для руководителей организаций дополнительного профессионального образования.

По результатам работы конференции выпущен сборник статей в 2 частях:

1. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций и новые стратегии управления». Ч. 1 // Ученые записки ИУО РАО. 2016. № 2 (58). 194 с.

2. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций и новые стратегии управления». Ч. 2 // Ученые записки ИУО РАО. 2016. № 3 (59). 187 с.

О.В. Нестерова
г. Москва

НИКОЛАЙ БЕРДЯЕВ

Обскурантизм

Николай Александрович Бердяев (1874–1948) – российский философ, активный участник социокультурной жизни Серебряного века, развивавший идеи экзистенциализма и персонализма, которые были воплощены в дальнейшем в авторские концепции философии свободы и нового средневековья. Высылка из страны на пресловутом «философском пароходе» в 1922 г. позволила этому самобытному мыслителю избежать более фатальных политических репрессий, эмиграция же явилась продуктивным периодом создания трудов «Новое средневековье» (1924), «О назначении человека. Опыт парадоксальной этики» (1931), «О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии» (1939), «Русская идея» (1946), «Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация» (1947) и др.

Аннотация. Небольшая статья Н.А. Бердяева «Обскурантизм» была впервые опубликована в 1928 г. в журнале «Путь», издававшемся в Париже¹. Автор раскрывает суть обскурантизма в качестве социокультурной болезни современности, показывая, что, прежде всего, это реакция общества на перемены, на новизну. В основе обскурантизма лежит социально-психологический страх перед неопределенностью будущего и неизбежностью изменений. Обскурантизм – явление противоположное Просвещению, которое И. Кант (чья статья на данную тему была опубликована в нашем журнале в 2012 г.) определял как духовную зрелость человека, его способность пользоваться собственным разумом². Обскурантизм противопоставит научной рациональности, критической мысли, самостоятельному суждению. Однако это не просто невежество и леность ума, а невежество, возведенное в сознательный принцип. Н.А. Бердяев подчеркивает агрессивный и наступательный характер обскурантизма, а также тот факт, что это неуважение к культуре, страх перед прогрессом – явление не индивидуальное, а социальное, не национальное, а общечеловеческое. Обскурантизм в равной степени присущ левым и правым, консерваторам и реформаторам, монархистам и республиканцам, сторонникам революции и контрреволюции. Обскурантизму противостоят культура, просвещение, ценности развития, творчества, свободы и разнообразия. Размышления Н.А. Бердяева не только не утратили актуальности в наши дни, но способствуют более глубокому пониманию трансформирующейся современности.

Ключевые слова: культура, просвещение, обскурантизм, социальный страх, творчество, свободная мысль.

I

Есть основания думать, что мы вступаем в эпоху обскурантизма. И возможно, что это явление не только русское, но и мировое. Совершенно одинаково обскурантизм процветает в среде советско-коммунистической и в среде эмигрантской. Современная зарубежная молодежь одержима ересью «гносоматии», боязнью знания и ненавистью к гнозису философскому и богословскому. Процесс умственного «упростительного смешения» (выражение К. Леонтьева) идет быстрыми шагами вперед. Из России изгоняются почти все философы. В Италии фашистские молодые люди совершают погром библиотеки Бенедетто Кроче, крупнейшего итальянского философа. Самые невежественные обскуранты занимаются в эмиграции розыском «ересей», причем всякая творческая и самостоятельная мысль представляется

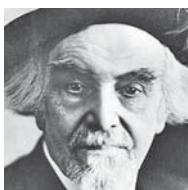
им «ересью». В русской эмиграции разыгрывается «Горе от ума» и торжествует Фамусов, повсюду разыскивающий «фармазонов». Нужно вникнуть в эти явления. Что такое обскурантизм, какова его психология? Самый термин «обскурантизм» сравнительно недавнего происхождения, он создан «просветителями» XVIII в., и первоначально означал он противоположность рационализму, рационалистическому просветительству. Для людей типа П.Н. Милюкова все русское религиозно-философское движение начала XX в. должно представляться обскурантским. Русский «просветитель» Пыпин при всем его уважении к заслугам Н.И. Новикова считает его и других масонов-мистиков обскурантами по основам мирозерцания. Обскурантом считали Шеллинга в последний его философский период. Эта терминология для нас, конечно, не приемлема, и мы

¹ Бердяев Н.А. Обскурантизм // Путь. 1928. № 13. С. 19–36. URL: <http://www.odinblago.ru/path/13/2>

² Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Образовательная политика. 2012. № 3 (59). С. 116–120.



об авторе



Н.А. Бердяев
(1874–1948),
российский
философ

склонны видеть в самом «просветительстве» сильные элементы обскурантизма. В «просветительстве» никогда не было подлинного просветления ума.

Прежде всего, нужно установить, что обскурантизм не есть просто фактическое невежество и непросвещенность. Обскурантизм не есть явление природы. У невежественного и непросвещенного человека может быть жажда знания и уважение к знанию. Также нельзя еще назвать обскурантом наивного невежду, который живет растительной жизнью и у которого не зародилось еще познавательной рефлексии. Обскурантизм есть уже рефлексия над знанием и просвещением. Обскурантизм есть принцип, принципиальное отношение к знанию и просвещению, а не фактическое состояние. Если обскурантская масса всегда невежественна и темна, то обскурантские идеологи и вожаки могут быть умными, учеными и просвещенными людьми. Обскуранты движутся инстинктами и эмоциями, но обскурантская идеология может быть продуктом напряженной деятельности ума и знания. Идеологи обскурантизма для себя могут и не быть обскурантами, но они обскуранты для других. Тут мы подходим к основной черте обскурантизма. Обскурантизм есть явление социальное, а не индивидуальное, и при этом социально-агрессивное, наступательное. Если какой-нибудь человек отрицает знание и умственную культуру для себя и при этом пассивен в отношении к другим, к обществу, его еще нельзя назвать типичным обскурантом. Обскурантизмом следует называть принципиальную, агрессивно-наступательную борьбу против свободного знания и творческой умственной культуры. Обскурантизм есть социальная светобоязнь, социальная любовь к тьме, как к добру, опасение света, как зла. Принципиальный обскурантизм есть уверен-

пользоваться свободной мыслью, философией, умственным творчеством, но он делает отсюда отрицательные социальные выводы. Обскурантизм хочет держать массу во тьме во имя ее спасения, для предотвращения гибели. Активность умных обскурантов всегда предполагает пассивность глупых обскурантов. И это одинаково верно и относительно «правого» обскурантизма и относительно «левого» обскурантизма. «Правые» лидеры обскурантизма, – Магницкие и Победоносцевы также нуждаются в массовой тьме и умственной пассивности, как и «левые» лидеры обскурантизма – Ленины и Сталины. Лично Победоносцев был гораздо более просвещенным, культурным и ученым человеком, чем Ленин, но для социологии обскурантизма он представляет явление аналогичное. И Победоносцев, и Ленин одинаково боялись света ума, знания, умственной активности и творчества, как грозящих социальной гибелью для масс, как мешающих их социальному спасению, хотя самую гибель и спасение они видели в противоположных началах. Обскуранты «правые» до сих пор не понимают, что ужасы революции порождены той непросвещенностью и невежеством масс, которыми они сами так дорожили.

В основе психологии обскурантизма всегда лежит чувство панического страха, ужаса, боязни, подозрительности и мнительности. И страх этот не личный только, но непременно социальный. Искренний обскурантизм есть душевная структура, порожденная ложно направленной потребностью спасения и страхом гибели. При этом безразлично, что хотят спасти и гибели чего страшатся. Обскурантизм одинаково может быть порождением страха гибели души для вечной жизни, паническим страхом вечных адских мук, страхом гибели государства и социального порядка, как и страхом гибели революции или социализма. Обскурантизм есть страшное сужение объема сознания вследствие одержимости страхом гибели какой-то ценности, признанной верховной и единственной, и постоянное патологическое беспокойство о ее спасении и сохранении. Страх революции и страх контрреволюции одинаково делает людей обскурантами. Исключительная поглощенность спасением монархии и частной собствен-

Обскурантизм есть явление социальное, а не индивидуальное, и при этом социально-агрессивное, наступательное.

ность, что свет, свободная мысль, философия, умственное творчество ведут к социальному злу и социальной гибели, к разрушению церкви, государства, семьи, собственности, к ереси, к революции. Умный обскурант для себя может вос-

сти или завоеваний революции и коммунистического строя одинаково делает обскурантами, потемняет сознание и лишает способности мыслить по существу. Страх не благоприятствует раскрытию истины. Обскурант всегда находится в состоянии мнительности и подозрительности, поглощенности грядущей опасностью, опасностью мирового революционного «жидо-масонского» заговора или мирового контрреволюционного заговора буржуазии. Социальный обскурантизм консерваторов и реакционеров так же порожден страхом революции, как социальный обскурантизм Робеспьера или Ленина и Дзержинского порожден страхом контрреволюции. Французская революция казнила Лавуазье и заявила, что ей ученые не нужны, из страха контрреволюции. И всегда обскурантизм лишает способности к свободному и предметному мышлению, к бескорыстному познанию. Обскурантизм нельзя просто отождествлять с реакционным направлением. Все фанатики революции бывают обскурантами по своему духовному типу. Обскуранты всегда принимают насильственные и принудительные социальные меры для предотвращения гибели, для спасения того, во что они верят. Обскурант чувствует себя как во время эпидемии чумы. Все должно быть подчинено борьбе со страшной болезнью, не время для свободной мысли, для бескорыстного познания, для избыточного творчества. Агрессивный социальный обскурантизм представляет себе жизнь общества как введение военного положения, он всегда чувствует себя в военном лагере, расположенном против неприятеля. Для обскуранта никогда не бывает времени для свободной мысли, знания, творчества, всегда не время. Свободная мысль, знание, творчество порождают «ереси», от которых грозит гибель обществу, гибель пышности, которая единая на потребу. Русские нигилисты и социалисты были обскурантами, боялись свободной мысли, философии, творчества культуры как враждебных и опасных для освобождения и спасения народа, как мешающих делу революции, отвлекающих от единого на потребу. Исключительная поглощенность одной идеей спасения народа и страх за осуществление этой идеи, боязнь сил враждебных делают обскурантами, сужива-

Обскурантизмом следует называть принципиальную, агрессивно-наступательную борьбу против свободного знания и творческой умственной культуры. Обскурантизм есть социальная светобоязнь, социальная любовь к тьме как к добру, опасение света, как зла.

ют сознание, угашают свободу духа. Так и панический страх вечной гибели и вечных адских мук, жажда спасения души как единственной цели, делает людей обскурантами. Так обскурантами делает исключительная поглощенность сознания свержением большевизма.

Лет 18 тому назад я участвовал в Москве в одном собрании, в котором обсуждался вопрос об расширении преподавания в духовных академиях, о введении в план преподавания сравнительной истории религии и большого количества философских предметов. Некоторые участники, особенно покойный В.А. Кожевников, так же как я, защищали значение сравнительного изучения истории

Обскурантизм есть страшное сужение объема сознания вследствие одержимости страхом гибели какой-то ценности, признанной верховной и единственной, и постоянное патологическое беспокойство о ее спасении и сохранении.

религии, как и вообще значение науки и философии. Присутствовавший на собрании епископ, тогда ректор Московской духовной академии, человек сурового монашески-аскетического типа, сказал: что наука и философия, зачем они, когда речь идет о вечном спасении или вечной гибели человеческой души. Он, конечно, был типичным принципиальным обскурантом из страха вечной гибели и жажды вечного спасения. Для

Агрессивный социальный обскурантизм представляет себе жизнь общества как введение военного положения, он всегда чувствует себя в военном лагере, расположенном против неприятеля. Для обскуранта никогда не бывает времени для свободной мысли, знания, творчества, всегда не время. Свободная мысль, знание, творчество порождают «ереси», от которых грозит гибель обществу, гибель пышности, которая единая на потребу.

него ничего другого не существовало. Таков был обскурантизм архимандрита Фотия. Коммунисты – типичные обскуранты, потому что они одержимы страхом гибели коммунистической революции от сил контрреволюции, и жаждут спасения ее в мировом масштабе. Поэтому они также не могут терпеть свободной науки и свободной философии, как и епископ, слова которого я привел. Свет и мысль рассеивают и мешают спасти от гибели единственную и верховную ценность. Оценки обскуранта всегда утилитарны, он не терпит свободного исследования истины. В наши дни обскурантизм русской эмигрантской молодежи определяется основным ее аффектом – испугом перед революцией как гибелью, жаждой спасения от революции. Все оценки подчинены этому аффекту, для свободной мысли и свободного знания не остается места в душе. Русская контрреволюционная молодежь, выросшая на Гражданской войне, не получившая нормальной умственной и образовательной подготовки, воображает, что ужасы революции порождены свободной мыслью, свободным знанием, «ересями» ума. Молодежь эта и не подозревает, что русская коммунистическая революция создана типичными обскурантами, отрицавшими свободу мысли и свободу знания, гнавшими философию тогда, когда они были в подполье, запрещающими ее теперь, когда они у власти. Революционеры и контрреволюционеры обыкновенно представляют копию друг друга. Контрреволюционерное поколение эмигрантской молодежи боится и ненавидит свободу, в то время как рус-

и умственной демократизации, которой подвержены и реакционные круги, явления умственного обскурантизма, отрицающего иерархию ценностей. Контрреволюционная молодежь неспособна к познанию причин и смысла революции, она относится к ней исключительно эмоционально. Дореволюционный строй жизни представляется ей потерянным раем, в то время как зло и неправда этого строя и породили революцию.

II

Обскурантизм догматичен и ортодоксален, и черта эта связана с его социальностью. Обскурантизм хочет блага и спасения социального коллектива и во имя этого требует догматической ортодоксальности, борьбы с ересями свободной мысли и свободного знания. Под догматизмом я тут понимаю известную психическую структуру, а не исповедание церковных догматов. Можно твердо исповедовать догматы Церкви и быть в этом отношении вполне ортодоксальным и вместе с тем не иметь догматической структуры души, быть очень свободным в своей мысли и познании, иметь творческий дух и признавать сферу проблематического. Обскурант может очень плохо разбираться в догматах, он даже обычно ничего не знает о христианской догматике и не понимает мистического и метафизического смысла догматов, но он считает возможным разыскивать и обличать ереси. Самое мышление он уже считает ересью. Всякое творческое движение в познании представляется ему опасным, губительным по своим последствиям. Отношение к проблемам познания у него исключительно военно-полицейское. Обскурант всегда инквизитор. Он требует насильственных мер пресечения против познания. Даже молодые люди, совершенно не разбиравшиеся в догматических вопросах, которым прежде всего нужно учиться, считают возможным выступать с обличениями «ересей». Таково, например, в русской эмиграции смехотворное обличение со стороны обскурантски настроенной молодежи «ереси» софианства. Проблема Софии очень сложная и тонкая, доступная очень немногим людям, совсем непонятная и для большей части духовенства, но юноши, ничего не знающие и смешивающие Софию, обозначающую Премудрость, с Софией, обозначающей женское имя,

Оценки обскуранта всегда утилитарны, он не терпит свободного исследования истины.

ская коммунистическая революция есть предельное отрицание свободы. Оно так же видит «ереси» в свободной мысли и знании, как и коммунисты, которые терпят лишь мысль и знание, регулированные центральным органом коммунистической партии. Оно так же отрицает творческие ценности культуры, как отрицает их коммунистическое поколение. Совершенно то же нужно сказать и о фашистской молодежи Западной Европы. Все это социологически однородные явления, явления варваризации

считают возможным обличать «ересь» о Софии. И это уродливое явление поощряется старыми руководителями обскурантизма. Типичными обскурантами, светогасителями и мыслегасителями являются в наши дни «карловцы» и все вокруг них группирующееся. Если бы спросить современного обскуранта, что он называет «ересью», то он принужден будет ответить, что «ересью» он называет то, что привело к большевизму и что мешает бороться с большевизмом. Это, конечно, совершенно новое в истории церковного сознания понимание ереси, но в нем обнаруживается социальная природа ортодоксии, обличающей ересь, – страх гибели коллектива, который почитается высшей ценностью. Совершенно так же понимают ересь коммунисты, для которых витализм в биологии или идеализм в философии есть ересь, грозящая гибелью советскому строю. При этом наши правые обскуранты также ничего не понимают в христианской догматике, как коммунистические обскуранты ничего не понимают в марксизме. Да и обскурантизм не требует понимания. Обскурантизм есть напряжение воли, и чем она менее просветлена мыслью, тем лучше. Обскуранты в эмиграции одержимы масономанией, но они не обнаруживали ни малейших признаков знакомства с масонством, явлением очень сложным и запутанным, требующим серьезного объективного изучения. Но обскурантская масономания не есть явление мысли и познания, это есть явление эмоционально-волевое. Тьма и невежество укрепляют волю и усиливают аффекты. Обскурантизм массовый есть всегда эмоционально-волевой бунт темных низов бытия против прав ума и знания. Он всегда есть неуважение к умственно старшим. Обскурантизм по природе своей анти-иерархичен, он не признает умственной иерархии, не уважает и не почитает умственной высоты, он уравнивает умных и глупых, талантливых и бездарных, ученых и невежд. Он в конце концов отдает власть над миром темной толпе и низвергает умственную и духовную аристократию. Русские черносотенцы и русские большевики в массе своей принадлежат к схожему душевному типу. И у тех и у других есть черная зависть и ненависть к умственному возвышению, к творческому восхо-

Обскурантизм догматичен и ортодоксален, и черта эта связана с его социальностью.

ждению, к качествам духа. Богословский обскурантизм движется бессильной завистью к тем, которые обнаруживают способность к богословскому творчеству. Правые обскуранты утверждают, что они и являются защитниками иерархического начала в Церкви и государства. Но это иерархическое начало почитается под условием совершенной его безличности, бескачественности, бессмыслия и принципиального его духовного обскурантизма. Клерикализм всегда есть обскурантизм. Иерархии качеств, иерархии мысли и духа обскурантизм совсем не может постигнуть и принять. В этом отношении он уравнителен и демократичен. Он представляет ту догматику и ортодоксию, которая равняется по самому низшему и темному, лишенному всякой мысли и творчества. Обскуранты не понимают великого смирения знания, смирения перед истиной, перед которой умолкает воля и аффект. Обскуранты не способны мыслить «индивидуально»,

Обскурант всегда инквизитор. Он требует насильственных мер пресечения против познания.

они мыслят «коллективно» и всегда говорят не от себя, а от коллектива. Они отрицают ум, мысль, знание от лица коллектива, из социального самосохранения этого коллектива. Обскуранты же умные, тонкие, знающие, мыслящие никогда не являются обскурантами сами по себе и для себя, они обскуранты лишь для

Обскурантизм массовый есть всегда эмоционально-волевой бунт темных низов бытия против прав ума и знания. Он всегда есть неуважение к умственно старшим. Обскурантизм по природе своей анти-иерархичен, он не признает умственной иерархии, не уважает и не почитает умственной высоты, он уравнивает умных и глупых, талантливых и бездарных, ученых и невежд. Он в конце концов отдает власть над миром темной толпе и низвергает умственную и духовную аристократию. Русские черносотенцы и русские большевики в массе своей принадлежат к схожему душевному типу.

Обскуранты не понимают великого смирения знания, смирения перед истиной, перед которой умолкает воля и аффект. Обскуранты не способны мыслить «индивидуально», они мыслят «коллективно» и всегда говорят не от себя, а от коллектива.

других, лишь в своем обращении к обществу. При этом они отлично понимают, что принуждены опираться на темную массу, на невежественный, неспособный к членораздельной мысли коллектив. Почему так возрос и распространился русский обскурантизм? Вряд ли это можно объяснить количественным возрастанием глупости и невежества. Их ведь и прежде было достаточно. Причин разлива обскурантизма нужно искать в том, что все вышли из своего иерархического положения и принуждены заниматься тем, чем им заниматься не подобает. Человек был губернатором или полицмейстером, губернским или уездным предводителем, дивизионным генералом или драгунским полковником. Если он был глуп и невежествен, то свойства эти не были особенно агрессивными и бросающимися в глаза, когда он занимал свое место и свое иерархическое положение. От него требовали определенного дела, но не требовали рассуждения о мировых вопросах. Теперь этот же человек, потерявший свое положение, стал общественным деятелем и даже мыслителем по несчастью. Он принужден рассуждать о Софии, о масонстве, о социальном вопросе, о каббале и о путях спасения России и мира. В результате получается

Для обскурантизма характерно отрицание проблематики. Ничто не является проблемой для обскуранта, у него на все есть готовый ответ. Сама возможность постановки проблемы, разрешение которой требует творческих усилий мысли, представляется обскуранту ересью. Обскурант-христианин так же считает все вопросы в христианстве разрешенными, не предвидит возникновения новых вопросов, как обскурант-коммунист считает все вопросы разрешенными в марксизме и не допускает постановки новых вопросов. Проблематика, творческие усилия мысли, направленные к ее разрешению, и есть то, что более всего пугает обскуранта.

агрессивный обскурантизм. Другой человек был машинистом или слесарем, писарем или ветеринаром, извозчиком или мелким конторщиком. Когда он был на своем привычном месте, невежество и ограниченность не бросались в глаза и не носили наступательного характера. Но теперь этот же человек принужден решать вопросы мировой политики, строить планы социального строительства планетарного масштаба и даже определять судьбы просвещения страны. Опять получается беспросветный и крайне наступательный обскурантизм. Как это ни парадоксально, но разлив обскурантизма получается не от недостатка рассуждения, а от обилия рассуждения о мудреных вопросах тех, кому о таких вопросах совсем не надлежит рассуждать, не по чину.

Для обскурантизма характерно отрицание проблематики. Ничто не является проблемой для обскуранта, у него на все есть готовый ответ. У него всегда есть в кармане маленький катехизис, который есть вместе с тем маленькая энциклопедия, в нем можно найти разрешение всех вопросов. Сама возможность постановки проблемы, разрешение которой требует творческих усилий мысли, представляется обскуранту ересью. Обскурант-христианин так же считает все вопросы в христианстве разрешенными, не предвидит возникновения новых вопросов, как обскурант-коммунист считает все вопросы разрешенными в марксизме и не допускает постановки новых вопросов. Проблематика, творческие усилия мысли, направленные к ее разрешению, и есть то, что более всего пугает обскуранта. По его сознанию вопрошение до добра не доводит. Обскурантизм всегда хочет «фельдфебеля в Вольтеры дать». И более всего обскурантизм ненавидит философию и боится ее смертельно. Обскуранты во все времена воздвигали гонения на философию. Русские обскуранты эпохи Александра I и Николая I гнали философию и добились запрещения ее преподавания, они соглашались лишь на то, чтобы преподавал философию «фельдфебель». В 1850 г. Ширинский-Шихматов уничтожил преподавание в России философии. Обскуранты еще согласны признать положительные науки, физику и химию, ибо с ними связа-

ны открытия, дающие удобства жизни, от которых обскуранты нимало не хотят отказаться. Но философия и есть сфера проблематики по преимуществу, есть свободное искание истины. Советско-коммунистический обскурантизм так же гонит философию и так же поручает ее преподавание «фельдфебелям», как обскурантизм эпохи Николая I, которая ныне в эмиграции многим представляется золотым веком вследствие потери памяти и одичания от ушибленности революцией. Обскурантизм православный особенно ненавидит религиозную философию и, по-видимому, даже предпочитает позитивизм. Религиозная философия свободна, она представляется сплошной проблематикой и, следовательно, сплошной ересью.

Наши иерархи обскурантского направления всегда гнали и утесняли русскую религиозную мысль. Гнали Хомякова, Бухарева, Вл. Соловьева, Несмелова. Сам митрополит Филарет был задавлен. Легче было напечатать произведения Белинского, Чернышевского, Писарева, чем богословские произведения Хомякова, чем творческую религиозную мысль. Православные гонители русской религиозной мысли сами отличались полнейшей бездарностью, творческим бессилием и бессмыслием. Подпольная зависть к чужой творческой мысли всегда была одним из движущих мотивов обскурантизма. Человек всегда хочет чем-нибудь выделиться и стать выше других. Не имея возможности получить преобладание в свете, он отыгрывается на том, что получает преобладание во тьме. Философия есть сфера свободной творческой мысли по преимуществу, она не терпит рабства. И естественно, что против нее по преимуществу направлена ненависть обскурантизма. Философская мысль аристократична, она доступна лишь немногим. И потому она вызывает злобные чувства обскурантов, которые представляют социальный коллектив и допускают лишь то, что для социального коллектива полезно и спасительно. Вл. Соловьев дает очень простой ответ на вопрос, нужно ли для христиан философское познание. Конечно, не нужно для тех, у кого нет никаких умственных запросов, нет потребности знания, как не нужно искусство для тех, кто лишен художественного чувства и эстетических потребностей. Тут не мо-

жет быть споров. Спасти можно и без философии, без знания. Но вопрос в том, нужно ли спасти огрызки и осколки бытия или целостный образ и подобие Божие в человеке. Ум тоже сотворен Богом Творцом, и на нем лежит печать Божия, отблеск Божественного Логоса. Ум человеческий искажен и ослаблен грехом, он требует просветления, но просветления, а не уничтожения. Глупость ни в каком случае не может быть знаком богоподобия и в план миротворения не входила. Глупость – греховна, есть искажение Божьего творения. Глупость есть занятие ненадлежащего иерархического положения. Следовало бы написать исследование о «глупости как факторе мирового процесса». Тема эта целиком относится к первородному греху. Просветления требуют все положительные духовные силы человека, следовательно, и сила ума, дарования познавательные. В Евангелии, в посланиях Ап. Павла, постоянно говорится о талантах, о дарах, которые нельзя зарывать в землю, которые нужно вернуть Богу преумноженными. Это и есть оправдание творческого призвания человека, которое отрицается обскурантизмом внутри христианства. Человек должен служить Богу всеми дарами, и даром ума и познания призван вносить свет в мир.

III

Нельзя отрицать, что обскурантские настроения играли немалую роль внутри христианства. Опасность обскурантизма вечно подстерегает христианский мир. И она в сильной степени существует в наши дни. Метафизическая причина христианского обскурантизма лежит в ложном истолковании библейского сказания о грехопадении. Запрет вкушать от древа познания добра и зла понимается как запрет знания, как осуждение пытливости ума. Соблазн знания и есть гностицистский соблазн, соблазн запретного знания. Отсюда делается заключение, что всякое знание, философия, пытливость ума от змия. Смирение требует отказа от знания, от философии, от пытливости ума. Всякое рассуждение и размышление представляется грехом. Императив

Императив религиозного обскурантизма – не рассуждать, не размышлять, не ставить себе никаких проблем, считать, что все разрешено внешним для тебя авторитетом.

религиозного обскурантизма – не рассуждать, не размышлять, не ставить себе никаких проблем, считать, что все решено внешним для тебя авторитетом. Такое обскурантское понимание первоначального греха находит себе еще как бы подтверждение в борьбе Церкви с гностиками. Гностицизм и был соблазном знания, осужденным Церковью. Церковь якобы утверждает правду агностицизма. Обскурантское понимание Православия, к которому многие склонялись в XIX в. и вновь склоняются в XX, встречает непреодолимое затруднение в существовании патристики, особенно греческих учителей Церкви. Они менее всего были обскурантами, они были рассуждавшими и размышлявшими, познававшими, были философами, людьми высокой умственной культуры. Обскурантизм опирается исключительно на аскетическую литературу для монахов, а не на классическую патристику, поднимающуюся до высочайших высот умозрений. Именно восточная патристика интеллектуалистична, находится под влиянием неоплатонизма и требует просветления ума. Основная ошибка обскурантизма заключается в смешении истинного и ложного знания, просветленного и падшего ума. Для обскурантизма всякое знание ложное, всякий ум падший. Ум, знание всегда от змия, от дьявола, а не от Бога. Бог требует от человека незнания, невежества, бессмыслия, глупости. В действительности путь змия, путь запретных плодов познания добра и зла есть путь низшего, ложного, рационалистического знания, порабащивающего дух тварному природному миру в противоположность высшему, истинному, просветленному знанию в Боге, в Божественном свете, интуитивному познанию мира и Бога. Знание змия есть потеря свободы духа. Таким ложным знанием являются не науки о природе, а дурная философия. Бог требует от человека просветленного ума, интуитивного знания, божественной мудрости, превышающей мудрость века сего. Отсюда и два понимания просвещения – ложное, рационалистическое просвещение, просветительство XVIII в., отрывающее человека от истоков бытия и смысла бытия, и истинное, духовное, целостное просвещение, просветление, соединяющее человека с истоками бытия и смыслом бытия. Христос есть Логос,

Смысл мира. И Логос, Смысл не может требовать бессмыслия и бессмыслия. Христианство требует от человека стяжания себе Христова ума и через него высшего знания. Напрасно обскуранты думают, что стоят за смирение, в то время как сторонники знания и умственного просвещения всегда несмирены. Именно обскурантизм и есть недостаток смирения, есть состояние самодовольства во тьме и сознание преимущества тьмы перед светом. Обскурантизм есть нежелание смириться перед бесконечностью света, знания, ума, сознание своей малости перед бесконечной задачей, нежелание совершенствования, движения ввысь, отсутствие сознания своего незнания и недостаточности своего достижения. Типичный обскурант есть самодовольный человек, который, в сущности, думает, что он все знает, он не хочет смириться перед знанием, не хочет просвещения и просветления и активно мешает просветлению и просвещению других. Обскуранта прежде всего нужно привести к состоянию смирения, вывести из состояния самодовольства, пробудить в нем жажду бесконечного совершенства. Человек должен смириться перед бесконечностью познания, бесконечностью задачи жизни.

Борьба против бесчеловечного обскурантизма в христианстве, как и против безбожного обскурантизма в отрицательном «просветительстве», есть великая задача нашего времени. Светильники в мире могут быть загашены. Страшное заблуждение думать, что осуждение Церковью гностиков означает осуждение всякого гнозиса. Обратной стороной обскурантского осуждения всякого гнозиса в христианстве является развитие лжеимманного, антихристианского гнозиса, который очень популярен в наше время в теософии, в оккультизме, в разнообразных формах ложного мистицизма и ложного рационализма. С этим ложным, антихристианским гнозисом нельзя бороться мерами запрета, пресечения, насильственного недопущения. Да и никаких орудий пресечения и насильственного недопущения в христианском мире уже нет. Развитие ложного гнозиса означает, что истинный гнозис не раскрыт. Изнутри христианства также должен раскрыться истинный гнозис в противо-

положность ложному гнозису, истинная теософия в противоположность ложной теософии, как должно раскрыться истинно христианское решение социального вопроса в противоположность ложному решению социального вопроса в атеистическом социализме. Когда христианство не решает положительно каких-либо жизненных вопросов, то решение их берут на себя антихристианские силы. Ложному знанию нельзя противопоставить незнания, невежества, а можно противопоставить лишь подлинное знание. Именно агностицизм и делает христианство бессильным в борьбе с гностицизмом. Пора перестать уже говорить о каком-то простецком христианстве, христианстве простой бабы. Такое христианство сейчас есть миф. Не таково было христианство каппадокийцев. И мы вступаем в эпоху христианства умственно усложненного, которое будет обратной стороной умственного упрощения мира антихристианского. С мысли и знания должны быть сняты все внешние запреты. Мысль, знание – свободны по своей природе и увядают от принуждения. Но внутри самой мысли, самого знания возгорится новый свет, наступит просветление. На имманентных путях познания будут признаны границы ума, границы знания, будет преодолен рационализм. И сознание этих границ есть сознание не пресекающее знание, не умаляющее, а, наоборот, возвышающее и расширяющее его, есть

Типичный обскурант есть самодовольный человек, который, в сущности, думает, что он все знает, он не хочет смириться перед знанием, не хочет просвещения и просветления и активно мешает просветлению и просвещению других. Обскуранта прежде всего нужно привести к состоянию смирения, вывести из состояния самодовольства, пробудить в нем жажду бесконечного совершенства. Человек должен смириться перед бесконечностью познания, бесконечностью задачи жизни.

docta ignorantia. Сознание границ ума есть просветление ума, есть стяжание себе высшего ума. Возможен бесконечный гнозис, но бесконечное движение познания предполагает всегда сознание границ познания, предполагает познание своего незнания, познание бесконечности задачи, проблематики, бесконечности творческого процесса, бесконечного просветления, необходимости веры для знания, обращения к смыслу мира и источнику жизни. По на-

С мысли и знания должны быть сняты все внешние запреты. Мысль, знание – свободны по своей природе и увядают от принуждения.

шей христианской вере цель мировой человеческой жизни есть просветление, преображение, обожение всех положительных сил бытия, в том числе и силы ума и познания, т.е. борьба с греховным обскурантизмом мировой жизни.

Поддержка талантливой молодежи: опыт России и зарубежных государств

108

Аннотация. Проанализированы основные способы выявления одаренных обучающихся, распространенные в зарубежной и российской практике: в ходе конкурсных мероприятий, на основании образовательных результатов, посредством специального тестирования и на основе мнения педагогов о результатах обучения детей. Авторы отмечают, что ни один из критериев не является универсальным, поскольку невозможно формализовать талант обучающихся, выявить учеников с нестандартным мышлением и уникальными компетенциями, которые лишены навыков прохождения форм контроля в образовательном процессе. В целях достижения большей эффективности при выявлении талантливой молодежи следует руководствоваться всеми способами комплексно, не отдавая предпочтение какому-либо одному из них. В статье проанализированы основные инструменты поддержки талантливых обучающихся: стипендии и гранты, преференции при поступлении в университет, спецшколы для одаренных детей и школы при вузах, спецклассы, внеклассная работа и летние школы, специальные центры для одаренных детей. Особое внимание уделено вопросам введения в образовательных организациях специальных образовательных программ и методик работы с одаренными детьми, а также работе с родителями и педагогическими работниками. Представлен ретроспективный анализ мер, которые Правительство Российской Федерации начиная с 1999 г. направляет на выявление и поддержку одаренных обучающихся. Авторы приходят к выводу, что в настоящее время законодательство, регламентирующее эту работу, достаточно противоречиво, нередко отсутствуют механизмы реализации положений программных документов.

Ключевые слова: талантливая молодежь, одаренность, конкурс, стипендия, спецшкола.

ВВЕДЕНИЕ

Работа по выявлению и поддержке одаренных детей активизировалась в развитых странах в 80-е гг. XX в. Системы выявления и поддержки талантливой молодежи, которые с тех пор были созданы в разных странах, сильно отличаются друг от друга как идеологически, так структурно.

В Скандинавских странах и Японии не проводятся специальные мероприятия по выделению и последующей поддержке одаренной молодежи (считается, что это нарушает принципы равенства в образовании), но развита сеть дополнительного образования, через которую молодые люди развивают свои таланты. Их системы построены на предположении, что богатство предложения вариантов развития помогает талантам проявиться.

В США отсутствует единая государственная программа поиска и поддержки

талантливой молодежи (в основном все решения, касающиеся работы с одаренными детьми, принимаются на уровне штатов или на местах, например на уровне школ). Вместе с тем в ряде штатов развиты программы выделения одаренных детей (как правило, на основе добровольного тестирования) и предоставления им специальных образовательных программ.

Часть европейских стран приветствует инклюзию в образовании талантливых детей (например, Великобритания), а часть продолжает поддерживать существование специальных школ для одаренных детей, которые определяются через вступительные экзамены (Прибалтийские страны, Вьетнам, Индия, Польша).

В Китае талантливость трактуется как достижение высоких образовательных результатов, обучение в специальных

лучших школах платное и достаточно дорогое. Допуск туда организован через вступительные испытания, а в Сингапуре дети проходят специальные IQ-тесты, чтобы попасть в элитную школу и учиться там за счет государства.

Существуют практики, которые входят в национальные системы поддержки многих стран. Это участие молодежи в разнообразных соревнованиях, конкурсах и олимпиадах (в том числе международных), проведение для талантливой и мотивированной молодежи специальных мероприятий – летних школ и конференций, специальные образовательные программы и методики для работы с одаренными детьми.

В России система выявления и поддержки одаренных детей регулируется законодательно на федеральном уровне.

Цели государства по выявлению одаренных детей и ожидаемые результаты установлены Концепцией общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденной Президентом Российской Федерации от 3 апреля 2012 г. (Администратор образования. 2012. № 11 (июнь)).

Центральным нормативным правовым актом, который задает общие рамки по проведению мероприятий, направленных на выявление и поддержку талантливых обучающихся, определены Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства РФ. 2006. № 15. Ст. 1583).

Вместе с тем принят целый ряд подзаконных нормативных правовых актов, регулирующих исследуемые правоотношения¹. На региональном и муниципальном уровне также принимаются соответствующие акты по вопросам их компетенции.

ВЫЯВЛЕНИЕ ТАЛАНЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ

Определения одаренности достаточно расплывчаты. Они не даются в зарубежном законодательстве. Исходя из политики, проводимой государством, можно определить некоторые особенности понимания одаренности в отдельных странах.

В Индии, например, в государственной политике явно просматривается

приоритет «естественнонаучной одаренности».

Возраст, начиная с которого происходит «выявление одаренности», в разных странах разный. В США в ряде штатов тестирование проходит по желанию родителей даже в дошкольном возрасте (до 5–8 лет), а участие в некоторых олимпиадах может начинаться с любого возраста. В европейских странах одаренность определяет педагог при работе с ребенком (начиная с I класса – примерно в 6 лет, и далее по мере проявления одаренности). Во Всероссийской олимпиаде школьников в России могут принимать участие школьники с V класса (10–11 лет). В Сингапуре IQ-тест проходят в 11–12 лет (6-я ступень, что соответствует VI классу начальной школы), в Китае с I класса (6 лет) начинается разбивка по сильным и слабым группам (но специализированная, сильнейшая в регионе школа принимает только старшеклассников с 15 лет).

Обобщая мировую практику, можно отметить ряд распространенных способов выявления талантливой молодежи.

НА ОСНОВАНИИ КОНКУРСНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Выявление талантливой молодежи через конкурсные мероприятия – традиционная российская и мировая практика. Первые олимпиады для школьников в Советском союзе состоялись еще в 30-е гг. XX в. (всесоюзные – в 1960-е гг.). В основном эти мероприятия носят ярко выраженный состязательный характер, который приводит к тому, что большинство участников проигрывает, а талантливыми объявляются небольшая группа победителей. Среди конкурсных мероприятий также можно выделить сравнительно небольшую группу конкурсов и смотров, в которых успешность и одаренность определяется демонстрацией некоторых результатов (творческих продуктов).

В настоящее время предметные олимпиады в России курирует Министерство образования и науки РФ, а также Российский совет олимпиад школьников (далее – РСОШ, общественная организация, образованная в 2006 г. Российским союзом ректоров, Министерством образования



об авторе



Н.В. Княгина, аналитик Центра правовых прикладных разработок Института образования НИУ ВШЭ

¹ См. Приложение 1.

В России широко известны олимпиады для школьников «Ломоносов» (МГУ им. М.В. Ломоносова), «Высшая проба» (НИУ ВШЭ), «Физтех» (МФТИ), «Шаг в будущее» (МГТУ им. Н.Э. Баумана). Для студентов проводятся универсиады и другие соревнования.

Соревновательный характер носят конкурсы и турниры («Турнир юных физиков», математический «Турнир городов», математический конкурс «Кенгуру»). В 2012 г. Россия присоединилась к международному движению WorldSkills, и в 2013 г. прошел первый всероссийский конкурс профессиональной подготовки «Национальный чемпионат WorldSkills Russia».

и науки РФ и РАО на основании Поручения Президента Российской Федерации от 4 августа 2006 г. № Пр-1321). Порядок проведения олимпиад школьников утвержден Минобрнауки России (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 апреля 2014 г. № 267 «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников» // Российская газета. № 148. 4 июля 2014 г.).

Олимпиады могут быть предметные и многопредметные. Самая известная в России многопредметная олимпиада – Всероссийская олимпиада школьников (21 предмет; 4 этапа: школьный, муниципальный, региональный, всероссийский; ежегодно принимают участие 7 млн школьников, из них 5 тыс. человек и 1,5 тыс. призеров – в заключительном этапе). Всероссийская олимпиада курируется Министерством образования и науки РФ и финансируется из федерального и региональных бюджетов, в ней принимают участие ученики V–XI классов школы. Призеры Всероссийской олимпиады могут принять участие в международных олимпиадах.

Помимо Всероссийской олимпиады в России проводятся олимпиады под эгидой РСОШ (которая рассматривает заявки от организаторов различных олимпиад и проводит экспертизу на включение их в Перечень олимпиад школьников на текущий учебный год). В Олимпиадах РСОШ организаторы устанавливают различные условия участия и требования по возрасту (школьники I–XI клас-

сов). В них ежегодно участвуют 1,5 млн человек.

Собственные олимпиады организуют университеты. В России широко известны олимпиады для школьников «Ломоносов» (МГУ им. М.В. Ломоносова), «Высшая проба» (НИУ ВШЭ), «Физтех» (МФТИ), «Шаг в будущее» (МГТУ им. Н.Э. Баумана). Для студентов проводятся универсиады и другие соревнования.

Соревновательный характер носят конкурсы и турниры («Турнир юных физиков», математический «Турнир городов», математический конкурс «Кенгуру»). В 2012 г. Россия присоединилась к международному движению WorldSkills, и в 2013 г. прошел первый всероссийский конкурс профессиональной подготовки «Национальный чемпионат WorldSkills Russia»².

Олимпиадное движение популярно во всем мире. Участники, показавшие высокие результаты на национальных олимпиадах, отбираются для участия в международных (возможно самовыдвижение, номинирование учителем школы и т.д.).

Финансирование олимпиад может быть как частным (США), так и государственным (Россия, Индия, Ирландия, Финляндия, США, Венгрия и др.). Организаторы олимпиад (чаще всего в объединении с другими организациями): ассоциации учителей-предметников (Ассоциация учителей математиков в США, Ассоциация учителей Латвии), некоммерческие общественные организации (The Center for Excellence in Education в США, Australian Mathematics Trust в Австралии), государственные органы (Агентство по науке и технологиям в Японии), университеты (Видземский университет в Латвии, Национальный институт химии в Сингапуре) и пр. Для школьников участие в олимпиадах обычно бесплатное, но школы иногда платят взносы за участие их учащихся в олимпиадах (США).

НА ОСНОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В мировой практике распространена точка зрения, что высокие образователь-



об авторе



Д.М. Янбарисова, младший научный сотрудник Центра культур-социологии и антропологии образования Института образования НИУ ВШЭ

² В Южной Корее финалистов WorldSkills Russia освобождают от службы в армии.

ные результаты являются показателем таланта.

Многие российские вузы используют высокие вступительные баллы единого государственного экзамена (ЕГЭ) как единственный критерий для назначения специальных стипендий с целью привлечения одаренных студентов. При этом существуют некоторые исследования (Гордеева и др., 2011), указывающие на более высокие образовательные результаты в вузах студентов, поступивших на основании результатов олимпиад в сравнении с поступившими по ЕГЭ.

В Китае аналогичный ЕГЭ экзамен проводится с I класса. На его основании в классе формируются «сильные» и «слабые» группы, проводятся специализации в старших классах, последующее поступление «сильнейших» в самые лучшие школы (в каждой провинции существует иерархия школ, в которой самая лучшая школа получает государственную поддержку, право конкурсного отбора, зарубежных преподавателей и учащихся; примером таких школ являются Shanghai High school и Xi'an Gao Xin № 1 High School). Доступ в вузы также ограничивается в зависимости от баллов на выпускном экзамене. Будущий абитуриент может претендовать на допуск к вступительным экзаменам лишь в вуз соответствующей набранным баллам категории (Маркелов, 2009).

НА ОСНОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Один из способов выявления одаренности, используемый в мире, – специальные тестирования на предмет одаренности.

Такая практика особенно распространена в США, где нет унифицированной системы выявления и работы с одаренными детьми и в разных штатах и школах применяются разные процедуры. Это могут быть стандартизированные методы измерения интеллекта, достижений или социального развития (Шкала интеллекта Стэнфорд–Бине, Тест Слоссона, Национальный тест готовности к школе, Вайнлендская шкала социальной зрелости), специальные шкалы для оценивания талантливости, которыми пользуются учителя, разнообразные анкеты и опросники (Аксенова, 2007), и даже в тех случаях, когда критерии формально

определены, процедура часто четко не регламентирована. В 36 штатах существуют рекомендации по процедуре идентификации, но лишь в восьми из них необходимо следовать им в обязательном порядке. Только в 16 штатах определен возраст или класс, в котором должна выявляться одаренность, и этот возраст сильно варьирует. Чаще всего идентификация происходит в начальной школе или по запросу родителей.

В США также действуют независимые организации по выявлению одаренных детей, например организация Talent Search, которая проводит тестирование на всей территории США каждый год, обычно среди учащихся VII классов, оказавшихся в верхних 3% обязательного государственного нормированного теста (Программы обучения..., 2011).

Систему специальных тестирований используют в Сингапуре. Раз в год для всех 11–12-летних проводится глобальное тестирование на IQ. Лучшие участники попадают в элитные учебные заведения, их учебу полностью оплачивает государство.

НА ОСНОВАНИИ МНЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Помимо тестирования, чтобы определить, является ли ребенок талантливым, в ряде стран опрашивают учителей.

В России выявление одаренных детей в соответствии с профстандартом педагога относится к компетенции учителя, преподавателя, педагога-организатора, педагога дополнительного образования и вожатого.

Но мнение учителя может быть субъективно, и чтобы избежать ошибок, во многих странах для учителей разработаны специальные методики и шкалы, с которыми они сверяются при выявлении одаренности.

В Великобритании выявление одаренных – обязанность школьных учителей (Попова, 2009). Для них выделены этапы выявления, даны перечни методов выявления, стандарты разработки обучающих программ для дальнейшего развития способностей. Школы, как правило, самостоятельно решают, каким именно образом выявлять одаренных детей (заданные этапы оставляют место для учета местных особенностей, возможностей и инициатив конкрет-

Поскольку выявление талантливой молодежи проводится с целью поддержки, в тех странах, где оно реализуется, существуют соответствующие системы поддержки. В большинстве своем они направлены на предоставление лучших условий для реализации и развития талантов. В таких европейских странах, как Великобритания, Франция, Италия, Нидерланды, Португалия, признается необходимость инклюзивного (совместного) образования для разных категорий учащихся, в том числе одаренных. В других странах (Соединенные Штаты, Польша, Латвия, Индия, Южная Корея) для одаренных детей открываются специальные классы и школы.

ной школы). Наиболее частый метод – выдвижение претендентов учителями, основанное на школьных и внешкольных достижениях. Возможны также номинирование сверстниками, родителями и самостоятельное номинирование. Метод номинаций также используется в Австрии, где на их основании (учитывая оценки) решение принимает специалист (школьный психолог или учитель), а также в Венгрии.

В большинстве европейских стран отсутствуют официально установленные процедуры по выявлению одаренности. Тем не менее такие процедуры могут применяться частными или государственными школами, где предусмотрена процедура отбора (Финляндия).

ПОДДЕРЖКА ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ

Поскольку выявление талантливой молодежи проводится с целью поддержки, в тех странах, где оно реализуется, существуют соответствующие системы поддержки. В большинстве своем они направлены на предоставление лучших условий для реализации и развития талантов. В таких европейских странах, как Великобритания, Франция, Италия, Нидерланды, Португалия, признается необходимость инклюзивного (совместного) образования для разных категорий учащихся, в том числе одаренных. В других странах (Соединенные Штаты, Польша, Латвия, Индия, Южная Корея)

для одаренных детей открываются специальные классы и школы.

СТИПЕНДИИ И ГРАНТЫ

Среди стипендиальных программ, существующих в Российской Федерации, выделяются: стипендии Президента Российской Федерации, стипендии Правительства Российской Федерации, персональные стипендии имени видных деятелей науки и политики, стипендии имени А.Л. Штиглица, стипендиальный конкурс Владимира Потанина и др.

С 1 сентября 2015 г. начала работу система грантов для одаренной молодежи (Указ Президента РФ от 7 декабря 2015 г. № 607 «О мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности» // Собрание законодательства РФ. 14.12.2015. № 50. Ст. 7142). Гранты выдаются студентам с хорошей успеваемостью, которые в середине срока обучения в вузе будут готовы заключить договор о трудоустройстве в России.

Стипендии для талантливой молодежи выплачиваются победителям олимпиад: призерам конкретных олимпиад или участникам нескольких олимпиад (на основании списка достижений).

Победителям и призерам Всероссийской олимпиады выплачивается президентская стипендия (60 тыс. руб. и 30 тыс. руб. соответственно), Всероссийской и РСОШ олимпиад – могут выплачиваться губернаторская и муниципальная стипендии (из соответствующих бюджетов). Губернаторские стипендии учреждены во многих регионах России (Ярославская область, Хабаровский край, Якутия и др.).

Многие вузы устанавливают стипендии для абитуриентов – победителей олимпиад.

В мировой практике государственные стипендии для победителей олимпиад выплачиваются в Прибалтийских странах, там установлены и выплаты учителям участников олимпиад, занявших призовые места³.

ПРЕФЕРЕНЦИИ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ВУЗ

В России победители и призеры заключительного этапа Всероссийской олим-

³ Постановление Кабинета Министров Латвийской Республики от 5 октября 2010 г. № 928 (Ministru kabineta 2010. gada 5.oktobra noteikumi Nr.928 "Kārtība, kādā dibināmi valsts institūciju un pašvaldību apbalvojumi"). URL: <http://likumi.lv/ta/id/219237-kartiba-kada-dibinami-valsts-instituciju-un-pasvaldibu-apbalvojumi> (дата обращения: 02.09.2015).

пиады школьников могут быть зачислены в вуз без вступительных экзаменов (если направление подготовки соответствует профилю олимпиады) или результаты олимпиады могут быть засчитаны как 100 баллов по ЕГЭ по соответствующему предмету (если он не соответствует профилю). Аналогичная процедура существует для олимпиад РСОШ (с некоторыми отличиями, касающимися уровня олимпиад).

В мировой практике также существуют схожие преференции для победителей олимпиад и конкурсов. Они могут существовать на уровне конкретного вуза (Университет Пердью, США) или на уровне всей страны (победители Национального академического школьного конкурса в Венгрии, призеры олимпиад в Латвии и в Польше⁴).

СПЕЦШКОЛЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ШКОЛЫ ПРИ ВУЗАХ

Специальные школы для одаренных детей существуют во многих странах. В России таковыми школами фактически являются школы с углубленным изучением тех или иных предметов, в которых существует отбор при поступлении, где реализуются уникальные программы (школа-интернат «Интеллектуал» в Москве, Санкт-Петербургская классическая гимназия № 610, недавно закрывшаяся «Лига школ 1119» и др.).

Примеры школ для одаренных детей можно найти в ряде штатов США («магнитные школы»), в Южной Корее, где создана уникальная старшая школа «Korean Science Academy», выполняющая функции «детского университета» (вместе со школой работает институт «Institute for Gifted Education & Promotion», который организует специальные программы подготовки учителей. Школа находится на полном государственном обеспечении, ее выпускники могут поступить в любой университет Кореи без экзаменов).

В Индии существуют специальные школы-интернаты (Jawahar Navodaya Vidyalaya – JNV) для отобранных талантливых учеников из сельской местности и национальный орган Navodaya Vidyalaya Samiti, который осуществляет надзор за школами (в том числе за шко-

лами JNV). Каждая школа отличается с точки зрения ее сообщества, критериев отбора, учебной программы и внешних занятий, некоторые из этих школ субсидируются.

ШКОЛЫ И КУРСЫ ПРИ ВУЗАХ

Часто школы для одаренных детей существуют при вузах.

В России в соответствии с новым Законом об образовании вузы получили больше возможностей для взаимодействия со школами, в том числе возможность куррировать профильные классы (в рамках профориентационной работы). Хорошо известны специализированные учебно-научные центры МГУ им. М.В. Ломоносова, Новосибирского государственного университета, Уральского федерального университета, Тверского государственного университета, лицей НИУ ВШЭ, предуниверситарий РГГУ и др.

Специальные курсы при вузах существуют в Австрии, где их посещение может засчитываться как вступительный экзамен. В Китае нет специальных школ для одаренных детей, но часть школ работают при университетах. Обеспеченные университетскими кадрами, они дают образование повышенного уровня. Аналогичная ситуация сложилась во Вьетнаме, где обязательным (вне зависимости от вида одаренности) в университетской школе является овладение информатикой и английским языком как международными средствами общения. Кроме того, китайские вузы (в том числе Пекинский университет) открыли экспериментальные классы для одаренных в начальных/средних школах (Ермаков, 2011).

СПЕЦКЛАССЫ

В обычных школах могут функционировать специальные классы для одаренных детей.

В США они иногда называются «классы почета». Чаще всего одаренные дети учатся в обычных так называемых кластерных классах, где подгруппа одаренных специально выделяется. Для обучения одаренных детей в школах существуют также «ресурсные комнаты» со специальным оборудованием. В Австрии одаренные дети в основном обучаются в обычных классах, и работа

⁴ Правила приема в Ягеллонский университет в Польше см.: URL: http://www.rekrutacja.uj.edu.pl/en_GB/studia-i-stopnia/olimpiady-i-konkursy/olimpiady (дата обращения: 02.09.2015).

В Республике Корея платное дополнительное образование по выбору родителей и детей обязательно (во второй половине дня дети должны учиться в заведениях дополнительного образования). Считается, что именно в системе дополнительного образования происходит развитие ребенка, именно здесь лучшие и необходимые условия для выявления одаренности.

с талантливыми детьми осуществляется в их рамках, но существуют и отдельные специальные школы для одаренных и талантливых учащихся. В России в школах по закону могут существовать спецклассы, проект по созданию сети спецклассов для одаренных детей реализуется в Новосибирской области⁵.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА, ЛЕТНИЕ ШКОЛЫ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

Реализация талантов может происходить через систему внеклассной работы и дополнительного образования.

В России система дополнительного образования насчитывает более 10 тыс. учреждений (Павлов, 2015), в 2015 г. принята Концепция развития дополнительного образования. В рамках дополнительного образования в России реализуется модель очно-заочных школ одаренных детей (например, в Архангельской области на базе Дворца детского и юношеского творчества). Каждая из них ежегодно обучает до нескольких тысяч школьников. Чтобы учиться в таких школах, требуется пройти конкурсный отбор, после чего участникам регулярно присылаются материалы, которые ученики изучают самостоятельно; они решают содержащиеся в материалах задачи, отправляют решения в заочную школу и получают оценки. С развитием технологий у таких школ появились новые возможности для ведения своей работы. Наиболее известными из них являются Всероссийская заочная многопредметная школа при МГУ им. М.В. Ломоносова, заочная физико-техническая школа при МФТИ, заочные школы специализированных учебно-научных центров МГУ им. М.В. Ломоносова и Новосибирского государственного университета, заочная физико-математиче-

ская школа Томского государственного университета, заочная естественнонаучная школа при Сибирском федеральном университете.

Помимо заочных школ существуют также летние школы для одаренных учащихся; обычно это выездные школы, в которых ведутся занятия, проходят развлекательные мероприятия, конкурсы и соревнования. Такими школами являются Кировская летняя многопредметная школа (ЛМШ), Красноярская летняя школа (КЛШ), летняя школа «Русского репортера» и др.

В Японии, где государственная политика в отношении школьного образования основывается на принципе равенства и одинакового образования для всех и отсутствуют преференции для талантливых детей и процедуры их выявления, данный способ развития очень популярен. Гакушу джуку (Gakushū juku) – «школа после школы», в среднем год обучения в ней стоит 3300 дол. США, тем не менее в этих школах учатся около 60% подростков (Маркелов, 2009). В джуку могут проходить как академические, так и творческие занятия. Кроме того, в Японии существуют и «послешкольные» клубы, которые открыты для всех, а при всех детских учреждениях работают кружки, секции, клубы по интересам.

В Республике Корея платное дополнительное образование по выбору родителей и детей обязательно (во второй половине дня дети должны учиться в заведениях дополнительного образования). Считается, что именно в системе дополнительного образования происходит развитие ребенка, именно здесь лучшие и необходимые условия для выявления одаренности (Там же).

В Китае существуют специальные программы для выходных дней и каникул. Многие школы организовали специальные курсы выходного дня (зачастую они проходят во «дворцах детства» – children's palaces). В Финляндии талантливые студенты имеют возможность посещать вечерние занятия и занятия выходного дня в университете, чтобы получить более углубленные знания по отдельным предметам (в основном по точным наукам).

Отдельно стоит упомянуть летние школы для школьников и студентов, которые

⁵ Долгосрочная целевая программа «Выявление и поддержка одаренных детей и талантливых учащейся молодежи в Новосибирской области на 2013–2017 годы». URL: <http://www.edunso.ru/node/3450> (дата обращения: 02.09.2015).

проводятся во многих странах мира (в США, Финляндии, Индии, Сингапуре и др.). Американская организация Talent Search предлагает выявленным собственным тестированием талантливым детям курсы ускоренного обучения, доступные летом или в выходные дни, и программы постоянного пребывания в университетах (с которыми имеются соответствующие договоренности).

В Индии существует программа национальных научных товариществ для учеников старших классов, где выявляются таланты в фундаментальных науках, инженерии и медицине. В рамках программы организуются летние лагеря в престижных исследовательских и образовательных учреждениях, предоставляется льготный доступ к библиотекам, лабораториям, музеям и т.д. (с целью познакомить учеников с передовыми исследованиями).

В Германии разработана летняя программа «Немецкая школьная академия», направленная на одаренных учащихся 16–19 лет, находящихся в переходном периоде между школой и старшими курсами университета. Программа на две трети финансируется государством, для малообеспеченных участников она бесплатна (Образовательные модели..., 2011).

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ И МЕТОДИКИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

В Великобритании отсутствуют государственные специализированные школы или классы для «способных» детей (там вместо слова «одаренный», как правило, употребляется слово «способный» или «обладающий высокими способностями»), но при этом активно развиваются программы для одаренных учащихся в обычных школах. Школы получают отдельное финансирование на развитие программ поддержки одаренных детей, которое может быть потрачено на их выявление, обучение учителей, приобретение необходимого оборудования и т.д. Каким образом использовать выделенные средства – решает Совет школьных попечителей, куда входят школьные педагоги, члены родительского комитета, представители муниципальной власти.

Работа с одаренными детьми в Великобритании с 1999 по 2001 г. была вклю-

В Великобритании отсутствуют государственные специализированные школы или классы для «способных» детей, но при этом активно развиваются программы для одаренных учащихся в обычных школах. Школы получают отдельное финансирование на развитие программ поддержки одаренных детей, которое может быть потрачено на их выявление, обучение учителей, приобретение необходимого оборудования и т.д. Каким образом использовать выделенные средства – решает Совет школьных попечителей, куда входят школьные педагоги, члены родительского комитета, представители муниципальной власти.

чена в государственную программу по улучшению школьного образования. В рамках программы каждая школа должна была выделять 5–10% одаренных детей и обеспечивать им соответствующие меры поддержки. Важно, что одаренные выявляются именно в рамках школы, т.е. это дети, которые выделяются по сравнению с их сверстниками, обучающимися в той же школе (Excellence in cities, 2015).

В США образовательные программы поддерживают дифференциацию обучения одаренных учащихся, в них используется «ускорение обучение», «междисциплинарное обучение». Разделение происходит по уровню и профилю с помощью разнообразных форм внутришкольного группирования учащихся (Аксенова, 2007); широко применяется план индивидуализированного обучения по математике «SMILE» (Secondary Mathematics Individualised Learning Experiment) (Там же), а также есть школы, где отсутствует распределение детей по классам (ungraded school) (Там же).

Зачастую одаренным детям предоставляется возможность учиться не со своими сверстниками: «перепрыгивать» через классы (Китай, США), учиться в разновозрастных группах (США) (Там же), раньше поступать в школу (Великобритания, Финляндия).

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ РАБОТНИКАМИ

В России принят профстандарт педагога, в рамках которого предусмотрены использование и апробация специаль-

ных подходов к обучению детей с выдающимися способностями. Подготовка педагогов к работе с талантливыми детьми идет, в частности, в рамках программ повышения квалификации по работе с одаренными детьми (такие программы представлены, например, в Сибирском федеральном университете, Открытом классе Национального фонда подготовки кадров и др.).

Помимо специальной подготовки педагогических работников в некоторых странах ведется работа с родителями талантливых детей (например, в США в центрах Talent Search).

В Венгрии запущена долгосрочная Национальная программа поддержки таланта (The National Talent Support Program), которая направлена в том числе на взрослых, вовлеченных в разные формы поддержки талантливых детей и молодежи. Важную роль в программе играет создание Карты талантов (Talent Map), на которой показаны различные организации, работающие с талантливыми детьми, и обозначены лучшие практики в их поддержке.

СПЕЦИАЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ (НАСТАВНИЧЕСТВО) ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ

В Московской области реализуется система городских обществ наукограда, в рамках которой инициируется появление новых форм сотрудничества учителя и ученика – тьюторства и менторства. В России действует Межрегиональная тьюторская ассоциация.

В Великобритании в школах обычно нет специального консультирования для одаренных детей. Психологическое сопровождение доступно учащимся по необходимости, но, как правило, ассоциируется со специальным образованием для других групп детей.

Тьюторская программа для одаренных школьников существует в Израиле. Использование наставнических программ дает возможность одаренным молодым людям разрешить такие проблемы, как планирование будущей карьеры, развитие способности к выявлению приоритетов и к постановке долговременных целей (Аксенова, 2007). Такого же рода менторские программы существуют в ряде университетов (Попова, Захарова, 2011).

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

И в России, и за рубежом существуют специальные центры для одаренных детей.

В России примерами таких центров являются Центр образования «Эврика», Центр исследования и развития одаренности Московского городского психолого-педагогического университета, Центр организационно-методического сопровождения работы с одаренными школьниками Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»), Кировское областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования одаренных школьников», НКО «Исследователь». Существуют региональные сети общественных организаций по работе с одаренными детьми (например, в г. Костроме, где функционируют ДОО «Поколение», Детское экологическое движение «Зеленая планета», Костромское отделение российского детского фонда и др.), общественные организации («Общественная малая академия наук «Интеллект будущего»»). В Белгородской области создано 11 муниципальных центров по работе с одаренными детьми на базе школ с углубленным изучением предметов.

Примеры центров для одаренных детей за рубежом:

- США: Национальная ассоциация одаренных детей (National Association for Gifted Children), Центр молодых ученых при Университете Вашингтона (The Center for Young Scholars) (Там же);
- Великобритания: независимая некоммерческая организация Национальная ассоциация содействия способным детям в образовании (National Association for Able Children in Education), занимающаяся поддержкой школ и учителей в работе с одаренными детьми;

Ирландия: на базе Дублинского городского университета – Центр для талантливой молодежи (The Centre for

Talented Youth), занимающийся поддержкой талантливых молодых людей от 6 до 16 лет;

- Германия: Центр для одаренных детей во Франкфурте (Hochbegabtenzentrum der Stadt Frankfurt am Main), призванный помочь детям и подросткам с выдающимися способностями, а также их родителям, воспитателям и учителям.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ В РОССИИ

На текущий момент в России реализуются элементы выявления и поддержки талантливой молодежи, свойственные разным зарубежным системам. С одной стороны, сохраняются механизмы, которые реализовывались в Советском Союзе, но нашли свое место и в мировой практике, с другой – вводятся новые элементы, соответствующие новой экономической и политической ситуации.

На протяжении последнего десятилетия на федеральном и региональных уровнях был принят ряд программ и концепций, в которых обозначены нормы, касающиеся выявления и поддержки талантливой молодежи. Этот период можно разделить на несколько этапов.

I. Начиная еще с 1999 г. и по 2010 г. действовала Федеральная целевая программа «Дети России» (пять этапов, последний 2007–2010 гг.), включающая подпрограмму «Одаренные дети». В этой программе впервые была установлена поддержка талантливых детей на федеральном уровне.

II. С 2005 г. запущены Приоритетный национальный проект «Образование», направление «Государственная поддержка талантливой молодежи». В этом проекте сделан акцент на инструменте персональной материальной поддержки через систему конкурсов с выделением общенациональных и региональных мероприятий и, соответственно, двумя каналами финансирования.

III. В 2010 г. была предложена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». У нее отсутствует собственный механизм реализации, часть положений реализуется в рамках Национального проекта и Федеральной целевой программы развития образования. НОИ «Новая школа» отдельно описывает мероприятия по выявлению

талантливых детей, по созданию специальной среды для них и по реализации мер поддержки талантливой молодежи. В НОИ прописана, но пока не реализована, концепция поддержки учителей, ученики которых достигают высоких результатов. Эта инициатива также подчеркивает значение заочных, очно-заочных и дистанционных школ.

IV. В 2012 г. были утверждены Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов и комплекс мер по ее реализации. В соответствии с нею создан Национальный координационный совет по поддержке молодых талантов России – специальный совещательный орган, специализирующийся исключительно на вопросах выявления и поддержки талантливой молодежи. Концепция содержит инициативы по специализированным учебно-научным центрам и национальному информационно-образовательному portalу.

V. Принят Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Он ликвидировал особый вид школ, реализующих программы повышенного уровня, вместо них была предложена система финансирования программ с учетом их уровня и категории (для одаренных детей); в законе появилась специальная статья «Организация получения образования лицами, проявившими выдающиеся способности» (ст. 77).

VI. В 2011–2015 гг. была разработана Федеральная целевая программа развития образования. Она предполагает мероприятия по созданию центров поддержки одаренных детей при крупных университетах и дистанционных школ при национальных исследовательских университетах (такие центры и школы создаются); созданию единой федеральной базы данных победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников, других олимпиад школьников, мероприятий и конкурсов, по результатам которых присваиваются премии для поддержки талантливой молодежи (реализуется в рамках Федеральной информационной системы обеспечения проведения единого государственного экзамена; существует база Российского совета олимпиад школьников и Всероссийской олимпиады школьников); разработке и внедрению норматива

Программы и концепции затрагивают разные модели выявления и поддержки талантливой молодежи, но их основным недостатком является то, что они плохо согласованы между собой, в них зачастую не прописаны механизмы реализации, а также нечетко распределены полномочия и обязанности органов федерального и регионального уровня. По ряду программ отсутствует в широком доступе актуальная информация о результатах их реализации (Нацпроект «Образование», НОИ «Наша новая школа»).

подушевого финансирования для педагогического сопровождения развития (образования) талантливых детей (в настоящее время существует модельная методика, но нет данных о фактическом принятии соответствующих стандартов в регионах). Федеральная программа разрабатывалась до принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ряд ее мероприятий не находят подтверждения в федеральном законе.

VII. 2012 г. – выработана Национальная стратегия действий в интересах детей. Она предполагает создание национального ресурсного центра для работы с одаренными детьми (пока не создан); создание системы специальной подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми, а также для работы с их родителями (существуют отдельные программы повышения квалификации).

VIII. 2014 г. – созданы Концепция развития дополнительного образования года и план мероприятий по ее реализации. В концепции подчеркивается необходимость специальных программ и модулей для талантливой молодежи, оказания адресной поддержки педагогов дополнительного образования, работающих с талантливой молодежью.

IX. На период 2016–2020 гг. создана Федеральная целевая программа развития образования, утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 (Собрание законодательства РФ. 2015. № 22. Ст. 3232).

В комплексном проекте Программы «Развитие общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» сделан акцент на модернизацию си-

стемы конкурсных мероприятий в части провайдеров (конкурс на господдержку новых мероприятий), форматов и направленностей (не только предметное, но метапредметное, робототехника и т.п.); на поддержку технического творчества, инженерных компетенций, робототехники.

Данные программы и концепции затрагивают разные модели выявления и поддержки талантливой молодежи, но их основным недостатком является то, что они плохо согласованы между собой, в них зачастую не прописаны механизмы реализации, а также нечетко распределены полномочия и обязанности органов федерального и регионального уровня. По ряду программ отсутствует в широком доступе актуальная информация о результатах их реализации (Нацпроект «Образование», НОИ «Наша новая школа»).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выявление и поддержка талантливой молодежи в разных странах происходят по-разному.

При отборе талантливой молодежи нельзя полностью полагаться на образовательные результаты и экзамены, так как они не позволяют учесть тех, чей талант невозможно формализовать, и тех, кто нестандартно мыслит или обладает уникальными навыками и способностями, но лишен отработанного навыка прохождения тестов. Нельзя абсолютно полагаться и на разнообразные тестирования одаренности, поскольку такого рода тесты не имеют однозначной доказанной диагностической способности, не принимают в расчет активность и инициативу опрашиваемого, а также его реальные достижения.

Эти ограничения учитывает олимпиадное движение, которое строится на принципах конкурентной борьбы. Но участники олимпиад, а тем более их победители – это малая доля потенциально перспективной и талантливой молодежи. Кроме того, конкурентная борьба выявляет не всех сильнейших, оставляя без внимания тех, кто не склонен к соперничеству.

Таким образом, ни один из предложенных в статье способов отбора сам по себе не является универсальным и самодостаточным.

Возможно, альтернативой существующим практикам может стать создание ассоциаций или сообществ талантливых молодых людей (на базе летних школ или молодежных организаций). Например, в Великобритании с 2002 по 2007 г. существовала Национальная академия одаренной и талантливой молодежи, созданная по государственной инициативе, которая обеспечивала дополнительные занятия для 5% одаренных детей 11–19 лет. Чтобы стать членом академии, детям необходимо было собрать портфолио, включавшее результаты тестов, информацию об успеваемости, рекомендации учителей. Затем специальная комиссия отбирала 5% лучших заявок.

В России в настоящее время действует комплекс программ и концепций, результатом реализации которых стала диверсифицированная (что является ее потенциальным преимуществом) система выявления и поддержки талантливой молодежи. На текущий момент в данной системе прослеживаются следующие тенденции:

- усиление роли внешкольного (открытого) дополнительного образования, в том числе через новые направления Интернет-образования (например, MOOC (massive open online courses) для школьников, которые уже запускаются за рубежом);
- большая регионализации и межрегиональная дифференциации моделей выявления и поддержки талантливой молодежи (по данным Академии социального управления можно выделить более семи принципиально различающихся моделей);
- рост роли университетов в выявлении и поддержке талантливой молодежи, о чем свидетельствует увеличение числа вузовских олимпиад, школ, летних школ и классов;
- расширение числа субъектов, вовлеченных в систему (например, организации негосударственного сектора, общественные структуры, которые выступают организаторами летних школ, конкурсов, олимпиад, организации по методическому сопровождению работы с одаренными детьми);
- расширение межведомственного сотрудничества в части работы с талантливой молодежью (сотрудничество Минобрнауки России, Минкультуры России,

На текущий момент система выявления и поддержки талантливой молодежи в России находится в процессе становления. Законодательство, посвященное работе с талантливой молодежью, пока что противоречиво, у части норм отсутствуют механизмы реализации. Вместе с тем существуют такие сформировавшиеся и успешно работающие элементы системы, как разнообразные олимпиады школьников, система стипендий и грантов для одаренных детей, летние и заочные школы, школы при вузах, развивающееся тьюторское движение.

Минспорта России и Минкомсвязи России по созданию «электронного портфолио»).

Данные тенденции проходят на фоне явлений, кризисных для системы работы с талантливой молодежью: сокращение сети спецшкол, распад системы школ повышенного уровня, дефицит поддержки инновационно-экспериментального сектора в образовании, проблемы организации внутришкольной системы дополнительного образования, слабая вовлеченность бизнеса и корпораций в процесс выявления и поддержки талантливой молодежи.

На текущий момент система выявления и поддержки талантливой молодежи в России находится в процессе становления. Законодательство, посвященное работе с талантливой молодежью, пока что противоречиво, у части норм отсутствуют механизмы реализации. Вместе с тем существуют такие сформировавшиеся и успешно работающие элементы системы, как разнообразные олимпиады школьников, система стипендий и грантов для одаренных детей, летние и заочные школы, школы при вузах, развивающееся тьюторское движение.

Перспективными новыми направлениями по работе с талантливой молодежью представляются:

- поддержка и создание ассоциаций или сообществ талантливых молодых людей (на базе летних школ или молодежных организаций),
- поддержка одаренных молодых людей после окончания вуза: содействие их трудоустройству в российские компании, предоставление отсрочки от армии, создание для них условий социальной реализации (через конкурсы, летние

школы, кружки или ассоциации), аналогичные тем, что есть у школьников.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Подзаконные нормативные правовые акты, регулирующие положение талантливых детей

Акты Президента Российской Федерации (см.: Собрание законодательства РФ):

- Указ Президента Российской Федерации от 6 апреля 2006 г. № 325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи» (Там же. 2011. № 38. Ст. 5369);
- Указ Президента Российской Федерации от 14 сентября 2011 г. № 1198 «О стипендиях Президента Российской Федерации для студентов и аспирантов, обучающихся по направлениям подготовки (специальностям), соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики» (Там же. 2012. № 23. Ст. 2994);
- Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» (Там же).

Акты Правительства Российской Федерации:

- Постановление Правительства Российской Федерации от 27 мая 2006 г. № 311 «О премиях для поддержки талантливой молодежи» (Там же. 2006. № 23. Ст. 2503);
- Постановление Правительства Российской Федерации от 28 июля 2011 г. № 625 «О стипендиях Правительства РФ для обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования, соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации» (Там же. 2011. № 32. Ст. 4826);
- Постановление Правительства Российской Федерации от 21 мая 2013 г. № 424 «О федеральной целевой программе “Научные и научно-педагогические кадры инновационной России” на 2014–2020 годы и внесении изменений в федеральную целевую программу “Научные и научно-педагогические кадры инновационной России” на 2009–2013 годы» (Там же. 2013. № 22. Ст. 2808);

- Постановление Правительства Российской Федерации от 31 августа 2013 г. № 755 «О федеральной информационной системе обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования и региональных информационных системах обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования» (Там же. 2013. № 36. Ст. 4583);

- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 октября 2014 г. № 2125-р «Об утверждении Концепции создания единой федеральной межведомственной системы учета контингента обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным общеобразовательным программам» (Там же. 2014. № 44. Ст. 6108);

- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» (Там же. 2015. № 2. Ст. 541);

- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2015 г. № 236-р «Об утверждении плана мероприятий (“дорожной карты”) по созданию единой федеральной межведомственной системы учета контингента обучающихся по основным образовательным программам и дополнительным общеобразовательным программам» (Там же. 2015. № 8. Ст. 1192).

Акты федеральных министерств (см.: Российская газета):

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 февраля 2008 г. № 74 «Об утверждении Правил присуждения премий для поддержки талантливой молодежи и порядка выплаты указанных премий» (Там же. 22.03.2008. № 62);

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 февраля 2015 г. № 56 «Об утверждении Перечня олимпиад и иных конкурсных

мероприятий, по итогам которых присуждаются премии для поддержки талантливой молодежи в 2015 году» (Там же. 11.03.2015. № 49);

- Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей системы образования»» (Там же. 20.10.2010. № 237);

- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» (Там же. 18.12.2013. № 285).

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm> (дата обращения: 02.09.2015).

2. Гордеева Т.О. и др. Эффективность олимпиадной системы набора абитуриентов в вузы (на примере химических вузов) / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Н.Е. Кузьменко, Д.А. Леонтьев, О.Н. Рыжова // Журн. Рос. хим. об-ва им. Д.И. Менделеева. 2011. Т. 55. № 5–6. С. 68–76. URL: www.hse.ru/pubs/share/direct/document/67229910 (дата обращения: 02.09.2015).

3. Ермаков С.С. Образование одаренных детей: государственная политика стран Азии // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 74–79. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n4/48668.shtml> (дата обращения: 02.09.2015).

4. Маркелов Е.В. О системе образования одаренных детей в странах Юго-Восточной Азии // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2009/n4/24497.shtml> (дата обращения: 02.09.2015).

5. Образовательные модели и технологии работы с одаренными детьми / Сост. Башева Е.И. [и др.]. Красноярск: ККИПКППРО, 2011.

6. Павлов А. Итоги 2014 года // Информационно-методический портал «Образование». 20.01.2015. URL: <http://dopedu.ru/stati/552-itogi-goda.html> (дата обращения: 02.09.2015).

7. Попова Л.В. Образовательные программы для одаренных в странах Европы // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 101–114.

8. Попова Л.В., Захарова Н.С. Образовательные программы поддержки одаренных в университетах // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 46–55. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n4/48653.shtml> (дата обращения: 02.09.2015).

9. Программы обучения и поддержки одаренных детей и молодежи (Перевод доклада) // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 19–31.

10. Excellence in cities. DERA. Ofsted. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Excellence_in_Cities (Retrieved 5 July 2015).

Abstracts

A.G. Asmolov

director of Federal Education Development Institute, head of Psychology of Personality Department, Lomonosov Moscow State University, academician of the Russian Academy of Education, doctor of psychology, professor

Chasing the future: ...and tomorrow has come

Key words: education in the 21st century, foresight effects as construction of the future, image of the future, adaptive modules of educational practices.

L.J. Gorohovatskij

counsel of the RF civil service, deputy head of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Vyborg branch, PhD in psychology

Concept of expert effectiveness as a basis for psychological follow-up of civil servants training

Abstract. The purpose of the article is to find a possible solution to a problem of personnel shortage in the system of public administration. Applying the theoretical analysis method, the author demonstrates that state bodies of executive power as well as local government experience acute shortage of specialists that fully meet the requirements (in terms of their qualifications and in terms of personal compliance with values, aims and methods of civil service). It is noted that this disbalance is observed even in the situation when the number of specialists with a degree in "Public Administration" is large and is supposed to ease this shortage. The issues discussed in the article were not thoroughly studied at an interdisciplinary or a single discipline level. In this context, the author considers the phenomenon of a labour shortage from the perspective of applied educational psychology. The conducted analysis enables the readers to look at the discussed phenomenon as a result of poor development of professionally important personal qualities (PIQ) of specialists working in public administration. To solve the discussed problem the author suggests development of competence trainings for future civil servants on the basis of Expert Performance concept. It is the author's opinion that employment of this concept in the given context is innovative and promising both for theoretical and experimental research and applied developments (particular trainings technologies).

Key words: civil service, personnel shortage, effectiveness of civil servants, concept of Expert

Performance, outstanding productivity, purpose-oriented practice.

G.R. Khuzeeva

associate professor of the Department of Developmental Psychology, Moscow State Pedagogical University, PhD in psychology

Dynamics of primary school children identity development

Abstract. The article provides data of empirical research aimed at studying dynamics of primary school children identity development. It is demonstrated that significant changes in a child's identity occur during primary school age. Such elements of the identity structure as: self-image as an actor, identification with wide social categories are prognostic indicators of successful socialization and personal development of 10–11-year-old children.

Key words: primary school children personality, identity content of primary school children.

V.A. Yasvin

professor, Department of Education Psychology, School for Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, head of the federal innovative project "Development of regional professional expert communities for expert evaluation and designing social educational environments aimed at personal development", doctor of psychology, professor

Standard of social quality of basic education: practice of its development and introduction

Abstract. The article presents a draft concept of a Moscow Standard of education quality as an innovative mechanism of government and public management of social quality of education. The Standard is a benchmark of educational environment and opportunities, personal development and socialization that are provided for students in educational institutions; it also includes expected educational outcomes. The purpose of the Standard is to identify priorities and strategic guidelines to organize educational activities in the general education system. The Standard is of a social character as it sets the key parameters and criteria of social quality of education assessment and it does not duplicate Federal State Educational Standards (FSSES) and other regulations of educational activities; it expands government and public regulation.

The Standard orients educational institutions towards more effective use of regional socio-cultural

potential in education process and is based on the following methodological principles: social orientation, humanistic focus, universality, applicability, integrality, differentiability, openness, objectivity, voluntary certification, collective character and responsiveness.

The standard includes four interconnected complementary structural components: quality of educational environment, educational opportunities quality, educational outcomes quality and quality of social outcomes in education. It also contains a set of indicators and criteria of general education quality that reflects the quality of the described components.

The key tools of the Standard implementation are monitoring social quality of education, certification of education quality and contests of social quality of education.

The consistent result of the Standard implementation is professional and public awareness of education quality as the most essential component of life quality. At the moment, the education quality is associated with educational outcomes quality and educational environment quality in the first place, but the Standard also includes quality of social outcomes of education and quality of educational opportunities provided to every student for their personal development and further social and professional identity. The results of the Standard implementation are of social, socio-economic and organizational pedagogical character.

Key words: social quality of education, standard of education quality, government and public education management, schools ranking, criteria, indicators, educational environment, educational opportunities, social effects of education.

A.P. Maltseva

head of the Department for Philosophy and Social Sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University, doctor of philosophy, associate professor

Social trust and education management systems: interdependence of institutions

Abstract. The article discusses the issue of losing social trust in the Russian education system in a situation of increasing the number of rules, scope and types of control. The author makes an assumption that the education system could become a mediator between social actors and institutions that lost trust to each other. The author also suggests a solution to the problem through changing a management model and developing a new identity of pedagogical community.

It is suggested to define trust as a valuable resource required to interaction of strangers in a situation of uncertainty. Social capital, a positive experience of useful interaction of ex-strangers, accumulates due to social trust.

It is demonstrated that trust is a powerful resource that is necessary for all types of interaction between people in the modern world. Problems of trust are explored in the context of the Russian education system because development of enabling environment for social trust practice is possible at school. An interdisciplinary approach (when a problem is explored from different, but interconnected perspectives) is employed by the author.

The author puts forward the following statement: education authorities require creativity and innovations from pedagogical community but use management models that destroy trust – the key element of developing innovative environment where participants try to work creatively. It is asserted that educational leaders have to acquire management skills that do not encroach dignity of educators and do not hinder their creativity. On the one hand, the system of education suffers from the situation in the country (deteriorating of society structure, lost of social trust, total control under public sector workers) but, on the other hand, the education system is able to initiate a positive process of recovery because it can teach trust and can disseminate practices of trust.

Key words: trust, spontaneous and generated trust, “taxes” of mistrust, “dividends” of trust institutionalization of trust, institutionalization of mistrust.

M.N. Kozhevnikova

leading researcher, Institute for Education Development, Russian Academy of Education; Saint Petersburg, PhD in philosophy

Teachers' autonomy

Abstract. Reforms effectiveness in education and the education system depends on understanding a teacher in his/her pedagogical activity by educators and education policy makers. The author sets a goal to discuss an obvious problem, however barely reflected in theory and policy of education: a lack of a teacher's autonomy. The methodology and methods of research conducted from the perspectives of education philosophy include application of critical theory, socio-philosophical and philosophical analysis, observation and analysis of written sources: teachers' essays.

Firstly, the research findings presented in the article identify the problem of teachers' autonomy. Secondly, the study reveals the reasons for absence of this autonomy which are connected to “an instrumental brain” and “managerial paradigm”. In addition, the author explores and justifies the necessity for a teacher's autonomy implied by conceptual foundations of a modern pedagogical model. Discussing the possibility of a teacher's autonomy, the following external factors (a specific type of management, assessment procedures, attitudes to teachers in society, criticism of a concept “education as a service”) and internal factors (professional

abilities, teachers' self-awareness, pedagogical reflection) are identified.

Practical implications involve the suggested solutions to a problem developed by the author: various forms of "learning pedagogical community", a special model of pedagogical education, a concept "a teacher's philosophy".

The introduction of teachers' autonomy in philosophy of education is innovative (both at national and international levels). Moreover, the study suggests a hypothesis of "managerial" and "humanitarian" paradigms opposition. The author's concept of "teacher education philosophy" is of a novelty value.

Key words: education philosophy, autonomy, managerial paradigm, synergetic management model, subjectivity, assessment procedures, pedagogical education, "learning community".

E.B. Kurkin

leading researcher, Federal Education Development Institute, PhD in education

What can save education and nation?

Abstract. The presented article discusses the problems of nation and country sustainable development that depend on the state of general mass education. The example of the Russian history demonstrates this point: practically illiterate empire entered the industrialization epoch that required not only literacy but a certain level of education. This process took several centuries in developed countries.

Primary education of poor quality at the end of the 19th century hindered developing a population cluster interested in the state development and capable of protecting the state's interests. This led to a lack of the state structure stability required in the period of changes. Our country still suffers from consequences of this crash in the form of a cultural trauma and consequences of this cultural trauma.

At present, education is in gridlock related to a crisis of the present industrial model that stopped in its development and that does not comply with its own quality criteria and this creates a dangerous situation of the undereducated future generations.

In this situation some educators and educational authorities express an opinion that it is necessary to return traditions of the old model. And this is an absurd situation because we have not refused yet from the old model.

The importance and role of general education in society development is underestimated and this occurs because professional involvement is required to solve the problems in education.

The author considers that transition to a postindustrial model that suits the modern period and breaking the deadlock involves aiming systems at social reconstruction that enable people to overcome consequences of the cultural trauma and resurgence of active population: middle class. This

could be done if education becomes a national idea and gets support from population and establishment.

This is a megaproject that suggests formation of an interdisciplinary research team that is able to support a content transformation, design new technologies, develop projects of new general education institutions, implement these developments at a local level and ensure sustainability of these developments in competitive environment.

The article is of interest for education authorities and pedagogical community.

Key words: empire education, sustainable development, technocracism in education, universal education, soviet technocracism, postindustrial society, cultural trauma, proactive education, middle class.

I.L. Solovieva

head of the Lifelong Education Unit for People with Health Limitations, Centre for Preschool, General, Additional and Special Education, Federal Education Development Institute, PhD in education, associate professor

The role of the Russian sign language in professional self-identification of deaf students

Abstract. At present civil society has transformed its attitude to disabled people (O.N. Smolin and others) from patronage to dignity. This transformation led to enhancing living standards of this part of the humankind and understanding the role of self-fulfillment of every person according to their social scenario. Taking this into account special education develops, improves and implements systematic support of students with health limitations to help them to achieve personal fulfillment.

The subject of research in special education is social and pedagogical situation of a person with hearing impairment and connected with this functional psychological disorders that limit cognitive, communicative and social activities. The problem of a deaf person is studied integrally during his/her lifetime with account of his/her strengths and weaknesses, actual and potential opportunities from the perspective of his/her main limitation: communication, receiving and processing information (V.I. Lubovsky).

The methodology of a sociocultural concept of deafness (L.S. Vygotsky, G.L. Zaitseva, T.V. Rosanova) enables us to perceive a personality with hearing impairment as a person who has equal rights with others to receive information in the Russian Sign language which is comprehensible to him. Assurance of access to information allows a deaf person to exercise his right to education, career choice, future employment, leisure activities (sport, culture, art).

The article discusses organization, content and implementation of career guidance activities in educational institutions for students with hearing impairment; the role and place of the Russian Sign language in these activities, its importance in professional identity of students with hearing impairments taking into account their life's activities, personal interests, preferences, biculture, providing access to education at all levels.

Key words: students with health limitations, professional identity, psychological and educational support of students with hearing impairment.

V.I. Blinov*, A.T. Glazunov**

* *head of the Centre for vocational education and qualifications systems, Federal Education Development Institute, doctor of education, professor*

** *senior research fellow of the Centre for vocational education and qualifications systems, Federal Education Development Institute, doctor of education, professor*

Educational and Methodological Associations in Vocational Education system: a program for tomorrow

Abstract. The article discusses a new mechanism of methodological integration in vocational education – educational and methodological associations in the vocational education system. The authors describe the history of these associations establishment, their functions and mechanisms of regional interaction with colleges, WorldSkills system and centres for qualifications.

The authors reveal a number of problems that associations functioning until 2015 were unable to solve. Powers of professional qualifications councils that are bodies of national vocational qualification system are defined. These councils are to develop systems of professional qualifications in particular types of professional activities.

The authors also discuss various dimensions of associations' activities; problems which required modernization of the RF vocational education system; development and introduction of vocational education standards; designing and development of government and public models of vocational education development; unified state examination; training experts for vocational education systems; introduction of effective educational technologies in resource centres; assessment effects and risks of normative funding; developing a bank of modern educational programs that meet requirements of new standards; development the system of continuing education in regions and at transregional level. The problems of enhancing associations' effectiveness are explored. The networking model of associations' interaction is described.

Key words: educational and methodological associations, vocational education, workforce.

S.N. Ryzhikov

teacher, Lebedjansky business college

Applying instruments of strategic analysis to design a development program of a vocational education institution

Abstract. The article discusses problems of strategic management in vocational education. This work is relevant as strategic management is not considered yet as one of the methods to solve problems in vocational education, but a vocational education institution exists in competitive environment and it is time to bridge this gap.

Future of a vocational education institution is reflected in its strategic plans. The document that includes these plans is a development program where plans and goals for 5 years are set. An effective method to draw this program is SWOT analysis. Analysis of internal and external environment precedes SWOT-analysis. Underestimation of strategic management in vocational education leads to problems in workforce training and causes serious socio-economic implications.

The purpose of this study is to disseminate managerial and pedagogical experience in analysis of a vocational institution activities and strategic management. The research methodology is determined by proving strategies that serve as a basis for designing a vocational education institution development programme. The methods of research are PEST-analysis and SWOT-analysis. Adapting the method of SWOT-analysis by educational institution managers enable them to study problems of the institution and develop an adequate plan of activities taking into account internal and external risks.

The author offers non-standard approach to evaluation of a vocational education institution, which is proved by applying scientific approaches and instruments of strategic management. Comparison of pedagogical foundations, personal practice and approaches to strategic management enabled the author to develop a personal attitude to strategic management in a vocational education institution.

Key words: vocational education institution, development program, external environment, internal environment, PEST-analysis, SWOT-analysis.

All-Russian Conference “Professional development of educational institutions managers and new management strategies” (9–10 June 2016)

N.A. Berdyaev

(1874–1948) Russian philosopher, active participant of Silver Age cultural life who developed ideas of existentialism and personalism, the author of the concepts: philosophy of freedom and new Middle Ages

Obscurantism

Abstract. The short article “Obscurantism” by N.A. Berdyaev was firstly published in 1928 in the journal “Put (Passage)” in Paris. The author reveals the essence of obscurantism as a modern sociocultural abnormality demonstrating that this is a reaction to changes, novelty. Socio-psychological fear of the future uncertainty and inevitability of changes is a basis for obscurantism.

The phenomenon of obscurantism is opposite to Enlightenment, which I. Kant defined as spiritual maturity, ability of a human to use personal reason (the article on this issue was published in the journal in 2012). Obscurantism is opposite to scientific rationality, critical and independent thinking. However, this is not only ignorance and laziness of mind, but ignorance as a principle. N.A. Berdyaev points out an aggressive character of obscurantism and the fact that disrespect to culture, fear of progress is not an individual, but a social phenomenon, not a national, but a universal phenomenon. Obscurantism is common to the lefts and rights, to the conservatives and the reformists, to the monarchists and republicans, revolution and counterrevolution. Culture, enlightenment, values of development, creativity, freedom and diversity are opposite to obscurantism. N.A. Berdyaev’s ideas are not only relevant today, but contribute to in-depth understanding of transforming modernity.

Key words: culture, enlightenment, obscurantism, social fear, creativity, free thought.

N.V. Knyaginina*, D.M. Yanbarisova**

* *analyst, Centre for Education Law, Institute of Education, Higher School of Economics – National Research University*

** *junior researcher, Centre for Cultural Sociology and Anthropology of Education, Institute of*

Education, Higher School of Economics – National Research University

Support of the talented youth: Russian and international practices

Abstract. The authors analyzed the key methods of talented students’ identification that are widely used in international and Russian practice: contests, educational outcomes, special testing and teachers’ opinions of the students. The authors note that no criterion is universal, because it is impossible to formalize talent of students, identify students with non-standard thinking and unique competences who do not possess skills of passing formal assessment in educational process. In order to enhance effectiveness of talented youth identification it is important to use all methods integrally and do not give preferences to a single one. The authors analyzed key tools of talented youth students’ support: scholarships and grants, preferences in university admission, schools for talented children under auspices of universities, classes for talented children, extra-curricular activities, summer schools, special centres for gifted children. Special attention is given to introduction of educational programs and methods of working with gifted children, parents and teachers. The article presents a retrospective analysis of measures that the RF government has taken since 1999 to identify and support gifted students. The authors make a conclusion that the present legislation that regulates these activities is quite controversial; it is not uncommon that mechanisms of program documents’ implementation are absent.

Key words: talented youth, giftedness, contest, scholarship, school for talented children.

Указатель статей, опубликованных в журнале «Образовательная политика» в 2016 г.

СЛОВО РЕДАКТОРА

- Асмолов А.Г.** Гонки за будущим: ...и вот наступило потом № 4
- Асмолов А.Г.** Искусство жить достойно № 1

ГОРИЗОНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Асмолов А.Г., Гусельцева М.С.** № 2
Образование как потенциальный ресурс модернизации общества
- Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т.** № 3
Лев Выготский: зона вариативного развития

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

- Духанина Л.Н.** Государство вернулось в воспитание № 1
- Фурсенко А.А.** Учитель в России перестал быть маргиналом № 3

ДИАГНОЗ

- Агранович М.Л., Ермачкова Ю.В., Садыкова Ю.Ж., Селиверстова И.В.** № 2
Российское дошкольное образование в контексте международных индикаторов
- Адамский А.И., Петряева Е.Ю.** № 1
Уроки электронного мониторинга
- Гороховатский Л.Ю.** Концепция экспертной результативности как основа психологического сопровождения подготовки государственных и муниципальных служащих № 4
- Скрипкина Т.П., Ничипорюк Е.А., Алиева Э.Ф.** Доверие к себе – условие профессиональной самореализации воспитателей дошкольных образовательных организаций № 3
- Собкин В.С., Рзаева Ф.Р.** № 3
Наукометрические индикаторы исследований в сфере образования
- Хузеева Г.Р.** Динамика развития идентичности у детей младшего школьного возраста № 4

МЕТОДОЛОГИЯ

- Айламазьян А.М.** Становление метода музыкального движения: от свободного танца к свободному действию № 2

- Гусельцева М.С.** Образы достойного будущего в позитивной социализации детей и подростков: модели успеха № 3
- Куркин Е.Б.** Событийное образование – технология будущего № 1
- Мальцева А.П.** Социальное доверие и системы управления образованием: проблема взаимообусловленности институтов № 4
- Марцинковская Т.Д.** Профилактика экстремистских установок подростков и молодежи № 3
- Орлов В.И.** Образованный человек: личность или фабрикат? № 2
- Тендрякова М.В.** Наука о детстве № 2
- Ясвин В.А.** Стандарт социального качества общего образования: опыт разработки и внедрения № 4

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- Золотарёва А.В.** Условия техносферного развития дополнительного образования детей № 1
- Любимов Л.Л.** Образование как изменение самого себя № 3
- Манифест о цифровой образовательной среде № 1
- Поддяков А.Н.** Практики тестирования чужого ума: от регламентированности к свободе № 2

ПОЗИЦИЯ

- Кожевникова М.Н.** Автономия учителей № 4
- Куркин Е.Б.** Что может спасти образование и нацию? № 4
- Мелихов А.М.** Если соль перестанет быть соленой: наука и власть № 1
- Русаков А.С.** Детские сады: чтение и письмо № 2
- Ямбург Е.А.** Воспитание правдой (Нужно ли рассказывать детям о мрачных страницах нашей истории?) № 1

ИННОВАЦИИ

- Плахова Л.М., Звягин А.С.** № 1
Администрирование и менеджмент в образовательном учреждении

Соловьева И.Л. Роль русского жестового языка в профессиональном самоопределении глухого обучающегося	№ 4	Деркачев П.В., Зиновьев А.К. Был ли успешен переход на эффективный контракт в организациях профессионального образования Московской области?	№ 3
ТЕХНОЛОГИИ			
Блинов В.И., Глазунов А.Т. Учебно-методические объединения СПО: программа на завтра	№ 4	Резолюция I Всероссийского съезда дефектологов «Особые дети в обществе»	№ 1
Рыжиков С.Н. Применение инструментов стратегического анализа для разработки программы развития профессиональной образовательной организации	№ 4	СУД СОВЕСТИ	
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ЛИКБЕЗ			
Асмолов А.Г. Конструирование образов образования в науке и культуре (предисловие к брошюре Л.С. Берга «Борьба за существование и взаимная помощь»)	№ 1	Бердяев Н.А. Обскурантизм	№ 4
Берг Л.С. Борьба за существование и взаимная помощь	№ 1	МЫ И МИР	
Стругацкий Б.Н. Фашизм – это очень просто. Эпидемиологическая памятка	№ 1	Ефимова С.А. Организация оценки и аттестации обучающихся по программам профессионального образования и обучения за рубежом	№ 1
ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ			
Болотов В.А., Реморенко И.М., Шалашова М.М. Университеты и рынок повышения квалификации учителей	№ 1	Иванов Вяч.Вс. О Льве Семёновиче Выготском	№ 3
Всероссийская научно-практическая конференция «Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций и новые стратегии управления» (9–10 июня 2016 г.)	№ 4	Княгинина Н.В., Янбарисова Д.М. Поддержка талантливой молодежи: опыт России и зарубежных государств	№ 4
		Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Белевич А.А. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия	№ 3
		Лейбович А.Н. Механизмы развития профессионального образования и обучения в зеркале международных сравнительных исследований	№ 2
		Методология культурно-исторического познания школы Выготского: форумы, конференции, семинары	№ 3