



РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Образовательная
политика



№ 2

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2 0 1 5



РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Информационно-образовательный журнал

Зарегистрирован Комитетом Российской Федерации по печати св. № 013972 от 31 июля 1995 г.

РЕДАКЦИЯ :

Секретариат — *Светлана Лячина*

Редакторы: *Светлана Вишникина, Тамара Ерегина,
Алексей Кушнир, Ольга Подколзина*

Дизайн: *Анна Ладанюк*

Вёрстка: *Максим Буланов*

Корректор: *Татьяна Денисьева*

АДРЕС РЕДАКЦИИ :

109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел./факс: (495) 345-52-00

E-mail: narodnoe@narodnoe.org

© «Народное образование»



НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2 0 1 5

СОДЕРЖАНИЕ

Образовательная политика

Воропаев М.В. Процесс глобализации и выживаемость национальной системы образования	3
Поташник М.М., Левит М.В. Традиционное и новое в федеральном стандарте	10
Лазарев В.С. Стандарт введён на бумаге, но от жизни за неё не спрятаться	18
Авраамова Е.М., Логинов Д.М. Как родители оценивают качество образования	25
Ладнушкина Н.М. Что нужно знать руководителю школы об изменениях в законодательстве об образовании	28
Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и методология для инновационного обновления образования	33
Хуторской А.В. Концептуальная основа решения проблем в отечественном образовании	39
Голиков Н.А. Обучение детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе	51
Фролов А.А. Социальное значение педагогики А.С. Макаренко	59
Агитова С.Ю. Правовые аспекты трудоустройства подростков	67
Гликман И.З. Научные открытия А.С. Макаренко в области теории воспитания	73

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы. Авторы гарантируют редакции, что публикуемые ими материалы не нарушают исключительных прав других лиц.

Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Формат 84×108 1/16

Подписано в печать 18.05.2015. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Печ. л. 5,0. Усл.-печ. л. 8,4. Тираж 500 экз. Заказ № 5617

109341, Москва, ул. Люблинская, д 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий

109341, Москва, ул. Люблинская, д 157, корп. 2.

ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ВЫЖИВАЕМОСТЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Михаил Владимирович Воропаев,
*профессор кафедры теории и истории педагогики
Московского городского педагогического университета*

Перспективы того, что Россия будет полностью интегрирована в правовое поле Европейского экономического сообщества, в нынешней геополитической ситуации становятся призрачными. Несмотря на это, принципы, заложенные проектом Международного Банка реконструкции и развития (IBRD-IDA) «Education Reform Project» № P050474 и рядом других международных документов, продолжают прилежно исполняться. Данная статья посвящена обсуждению тезиса о значении этих локальных для мировой истории событий в контексте соотношения процессов глобализации и выживаемости национальных систем образования.

Совершенно очевидно, что традиционная система образования, как и педагогическое знание, сложившиеся ещё в СССР и пережившие перестройку, уходят в небытие. Официальная позиция государственных органов Российской Федерации по поводу реформирования образования достаточно проста: реформы направлены на формирование творческого, свободного человека, гражданина правового государства

и призваны покончить с авторитарным образованием и ущербной советской и постсоветской педагогической наукой. Поскольку реформа прямо касается жизненных интересов большей части населения, она вызвала жёсткую эмоциональную критику. В рамках этой критики оценки реформы, естественно, были совершенно иными, нежели в официальной версии. Большая часть из них

сводилась к тому, что образование не реформируется, а полностью разрушается. Между тем эта критика не повлияла на темпы реализации реформы.

Столь масштабный социальный институт, как система образования, испытывает на себе влияние огромного количества факторов, которые по весомости могут поспорить с государственной властью. Среди них, к примеру, аномия¹, связанная с кризисом, который был вызван поиском новой государственной идеологии; фактическая победа массовой культуры, поддержанная маркетингом транснациональных корпораций; доминирование на экранах продукции Голливуда и многое другое. Да и цели самого государства не настолько очевидны. Например, настоятельные интенции федеральных органов к общественным партнёрам школы и бизнесу, намерения повысить роль муниципальных органов (и муниципальных бюджетов) явно демонстрируют стремление в перспективе сократить участие федеральных средств в общем образовании.

Охватить все стороны развития системы образования вряд ли способно даже комплексное междисциплинарное исследование. Поэтому мы остановимся на некоторых ключевых, на наш взгляд, аспектах.

К чему свелась реформа?

Если дистанцироваться от напряжённого и политизированного дискуссионного поля, окружающего реформу образования, можно выделить несколько тезисов, описывающих факты, к которым свелась реформа образования (вне зависимости от того, закреплены ли они в нормативных документах как её цели).

1. Внедрение в институт образования экономических механизмов: изменение системы финансирования, введение экономических задач

¹ Аномия — состояние общества, при котором наступают разложение, дезинтеграция и распад системы ценностей и норм, гарантирующих общественный порядок.

в число других целей деятельности образовательных организаций, перестройка нормативной базы управления образованием на основе идеологии управления качеством (ФГОС, ЕГЭ, ИГА) и пр.

2. Формирование на основе старых образовательных организаций (школ, детских садов и пр.) новых, гораздо более крупных организаций.

3. Замена языка образования: начиная от языка научной педагогики вплоть до языка нормативных документов.

В число этих результатов мы осознанно не включили то, о чём регулярно отчитывается Минобрнауки, — повышение качества образования. Никто не спорит, что формирование конвергентного мышления, универсальных учебных действий как самостоятельная задача, стоящая перед каждым учителем, — это прекрасно. Как и то, что борьба за честную и справедливую оценку учебных достижений учащихся в насковом коррумпированном социуме, — это хорошо (хотя здесь со мной многие не согласятся). И много успешных школ и творческих учителей, которым действительно есть чем гордиться. Но всё же официальная статистика вызывает сомнения, и даже в PISA участников выборки не спрашивают, сколько с ними занимаются бабушки, родители и репетиторы.

Известно, что в России 1990-х годов был внедрён самый рыночный из всех рыночных вариантов экономики. Не удивительно, что образование оказалось втянуто в сферу экономики и экономические критерии стали важнейшими в ряду других критериев деятельности образовательных учреждений.

В науке известно понятие «экономического империализма» — экспансии экономических методов в сопредельные гуманитарные науки. Отечественная педагогика — пример отрасли знания, где такая экспансия состоялась. Но не следует путать экономическую теорию (точнее

economics — развитую социальную науку с огромным количеством направлений) и экономические идеи, которые используются в реформировании образования в России. Это примерно то же, что приравнивать систему научных взглядов Карла Маркса к взглядам комиссара, раскулачивающего «классового врага».

Первоисточник для первоисточников

Одна из центральных идей, на которых основана реформа образования в России, — обеспечение качества образования и связанные с ней идеи операционализации и стандартизации.

Методология обеспечения качества образования соотносится (неочевидно) со стандартами ISO² и ещё более неочевидно с моделями всеобщего менеджмента на основе качества (TQM)³. Так как мы рассматриваем их как «первоисточник для первоисточников» педагогических концепций качества образования, то имеет смысл остановиться на них подробнее.

Наиболее общие положения всеобщего менеджмента на основе качества сводятся к тому, что фирма должна постоянно и одновременно добиваться усовершенствования трёх составляющих: качества продукции, качества организации процессов, уровня квалификации персонала. В своём классическом варианте TQM включает два механизма: контроль качества и его постоянное повышение. Стандарты ISO во многом опираются на те же механизмы, но они более технологичны, более статичны, не предусматривают вовлечения в процессы поддержания качества всех сотрудников. Напомним, что стандарты ISO 9001 — многоуровневые детализированные документы, включающие описание как общих принципов, так и должностных инструкций сотрудников, отвечающих за контроль качества. Эти стандарты рассчитаны на нивелирование специфики

корпоративных культур, экономической среды, институциональных особенностей, это стандарты глобализации. Не случайно эти стандарты стали политизированным инструментом европейской интеграции. И организации вынуждены им следовать, если хотят сохранить свои позиции на рынке.

Знаковым событием для подготовки педагогического сообщества к грядущим реформам стала очень вовремя переведённая с финского книга Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, И.Х. Ниссинен⁴, посвящённая управлению по результатам. Усилиями целого ряда отечественных учёных-педагогов научный подход, отвергающий любые цели управления, кроме операционализируемых, стал *Credo* современных российских стандартов общего образования. Все результаты, на которые ориентирована школа, в том числе и результаты воспитания личности, должны были быть однозначно измерены и составлен проект (план) их пошагового достижения. Так как среди авторов стандарта, видимо, ещё оставались профессионально грамотные люди, знающие о том, что в масштабах территориально распределённой системы размером со страну невозможно измерить «личностные результаты», они стыдливо делегировали эту миссию на уровень школы (как и почти всё остальное).

Объективная нереализуемость стандарта ввергает школу в критическую организационную патологию (по А.И. Пригожину — причина устойчивого целенедостижения организации⁵). Ниже мы покажем, что другие факторы ещё более усиливают её действие.

² International Organization for Standardization — международная организация, занимающаяся выпуском стандартов.

³ Total Quality Management (всеобщее управление качеством) — общеорганизационный метод непрерывного повышения качества всех организационных процессов.

⁴ Тимо Санталайнен, Эро Воутилайнен, Пертти Поренне, Йоуко Х. Ниссинен. Управление по результатам: Пер. с фин. / Общ. ред. и предисл. Я.А. Лейманна. — М.: Прогресс: Универс, 1993. — 318 с.

⁵ Пригожин А.И. Методы развития организаций. — М.: МЦФЭР, 2003. — С. 96.

Метафора инновационности

Тезис об инновационности образования — самый невнятный, самый расплывчатый из обьёмы идеологических основ реформирования отечественной системы образования. Мы имеем в виду не проблему внедрения инноваций в образовании, которая вполне научна, а именно метафору «инновационности» в большинстве официальных документов, посвящённых образованию. Если в коммерческой организации цели Quality Improvements (QI) — улучшение качества — совершенно очевидны, то в современной российской образовательной организации инновационность превратилась в самоцель: «Неважно, лучше или хуже, главное — иначе!». В инструктивных письмах Минобрнауки практически не встречается такая логическая конструкция, как «инновация, направленная на...». Инновационность в образовании превращается в бесконечный бег без цели. В данной статье используем для его обозначения неологизм «инновирование», некоторое время назад широко использовавшийся в системе Московского департамента образования.

Может показаться, что «инновирование» направлено на идеологическую зачистку остатков советского наследия, но его эффекты гораздо шире и глубже. Прямое следствие «инновирования» — дестабилизация любой устойчивой структуры в образовательной организации. Психика человека, тем более ребёнка, не может существовать в мире, где отсутствуют устойчивые структуры. В художественной фантастике авторы создавали образы мира одноразовых вещей, и это были очень мрачные картины. Но только у Министерства образования и науки РФ хватило креативности, чтобы взять курс на создание мира одноразовых организаций.

Простота и изящество, с помощью которых власть в лице Министерства образования изолировала традиционные для образования экспертные сообщества от механизмов разработки политики и принятия решений, и тем самым закрепила **полную замену пе-**

дагогического языка для образования, покоряет. Не потребовалось ни репрессий, ни даже изменения финансирования (хотя последнее, несомненно, имело место). В отличие от мрачного советского тоталитаризма, который нормативно закреплял только идеологию, в современном государственном образовательном стандарте нормативно закреплён единственный научный подход — «системно-деятельностный». Одним предложением вся научная педагогика и психология была удалена с игрового поля «образование». На нём остался очень узкий круг носителей сакрального знания, и никого не смущало, что подход (подозрительно похожий на традиционно существующие) оказался практически без научной школы и даже без текстов, в которых основатели рассказывали, что это такое (за исключением нескольких статей в журналах и фрагментов монографий). Впрочем, волна публикаций, в том числе докторских исследований по теме «какой хороший системно-деятельностный подход», всё увеличивается, и скорее всего интрига с его таинственным смыслом будет раскрыта.

Укрупнение школ

Это самое очевидное, в отличие от «инновирования», явление в реформировании и в то же время самое загадочное по своим целям и истокам. Никто не знает имён интеллектуалов, предложивших власти этот путь. И никого не останавливает, что в мире трудно найти аналогичные примеры укрупнения, и что ещё живы воспоминания о последствиях увлечения укрупнением в советскую эпоху.

Для обывателя объяснение укрупнения очень простое: сократят трёх директоров — оставят вместо них одного. Начальство в России не любят, так что цель вполне убедительная. Однако бывшие директора остаются заместителями нового директора, да и руководитель холдинга получает совершенно другую зарплату.

В изложении руководителя Московского департамента образования И.И. Калины, который, видимо, ближе всех смог подойти к тому идеальному результату, на который ориентируется Минобрнауки, причины укрупнения сводятся к следующим тезисам:

- педагог должен управлять педагогической единицей;
- образовательная организация — это не педагогическая единица, а единица бюджетная;
- бюджетной единицей должен управлять руководитель-менеджер;
- так как хороший руководитель-менеджер вместе с командой должен получать очень хорошую зарплату, то лучше объединять много школ⁶.

Из приведённых тезисов вроде бы следует, что руководители холдингов будут заниматься только деньгами и никак не вмешиваться в педагогическую деятельность. Уставы образовательных холдингов (что вполне логично) возлагают на руководителей всю полноту ответственности за все результаты деятельности образовательной организации и предоставляют им все необходимые полномочия. Да и вряд ли возможно управлять деньгами, не управляя организацией.

В чём же тогда реальный результат укрупнения школ? — В уничтожении традиционных организационных структур, традиционных систем отношений, традиционных укладов, традиционных корпоративных культур. Но зачем? — Можно только догадываться...

Догадки такого рода уже давно озвучиваются. Отечественные учёные, идеологически поддерживающие реформы, уверенно высказываются о необходимости уничтожения школы в современном виде: «Институт школы до сих пор во многом является тем «дисциплинарным институтом», социальный проект которого был задуман и реализован ещё в середине XVIII века... и сегодня мы находимся перед лицом неэффективной социальной «псевдоформы», то есть в ситуации, когда прежний исторический прототип уже невозможен, а нового прототипа организации школы

⁶ Рейтер С. Москва — это не сельская школа: Интервью с И. Калиной / РБК. URL: <http://daily.rbc.ru/ins/society/11/11/2014/546213a7cbb20f7b38b392f7> (Дата обращения 01.12.2014).

как современного социального института не создано...»⁷.

Образовательные услуги как S-товары

Сама идея вовлечения школы в рыночные отношения не нова, как и её частный вариант с подушевым финансированием. Она имеет и многочисленные аргументы «за», и не менее многочисленные аргументы «против». Хочется обратить внимание на другое.

Во-первых, на многократно описанный в научной и художественной литературе (и прочно ныне забытый) феномен отчуждения человека в капиталистическом обществе. Стоимость — универсальный заместитель всех ценностей. Чем ближе она стоит к этическим и эстетическим ценностям, тем сильнее они размываются. И чем больше мы выпускаем в школу рынок, тем меньше там остаётся воспитания.

Во-вторых, рынки бывают разные. А. Бузгалин, А. Колганов описывают S-рынки. В современном мире интенсивно развивается так называемый превратный сектор капитала — такие сферы, как финансовые спекуляции, масс-культура и вызывающее пресыщение сверхразвитие утилитарного потребления, политическое и духовное манипулирование человеком и т.п. Все они рождают особый мир симулятивного, призрачного, откуда исходят наваждения. Каждая из этих сфер полна симулякров. Финансовые спекуляции на мировых рынках валют симулируют реальные инвестиции в развитие материального производства или культуры. Маркетинг создаёт симулякры полезных человеку благ и действительных потребностей.

⁷ Попов А.А. Социально-антропологические основания практик современного образования // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2008. — № 314. — С. 61. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-antropologicheskie-osnovaniya-praktik-sovremenogo-obrazovaniya> (Дата обращения: 07.02.2014).

Это бытие «наведено» на людей капиталом подобно тому, как злой колдун наводит морок. В результате у людей формируются «наведённые» потребности — «оторваться с «Фантой», «запесовать мегахит». В ряду подобных S-товаров присутствуют и образовательные услуги. С. Бузгалин и А. Колганов пишут о человеке-бренде, о человеке-симулякре, которые вполне могут выступать ориентиром для субъекта, приобретающего образовательные услуги⁸. Несложно сделать очевидный логический вывод: сущность образовательной услуги заключается в том, что она легко превращается в S-товар, и в её цене может присутствовать некая превратная форма, создающая видимость высокой стоимости данного феномена, но при этом скрывающая действительное содержание — целенаправленное, осуществляемое нерыночными методами манипулятивное, сознательное воздействие на человека, общество и экономику.

Проникновение симуляций в сферу педагогического знания

В настоящее время усиливается тенденция к секвестированию и размыванию естественно-научной ипостаси педагогики и гипертрофированному разрастанию её мистической и легитимационной составляющих. Кроме того, стремительный рост объёма научно-педагогических текстов в сочетании с изъятием коммуникации в рамках научного сообщества объективно осложняет (если не сказать жёстче — делает невозможным) структурное упорядочение научно-педагогического знания. Имеют место и прогрессирующие затруднения с верификацией в области научно-педагогического знания.

Симуляция — понятие, фиксирующее феномен тотальной семиотизации бытия, вплоть до обретения знаковой сферой статуса един-

⁸ Бузгалин А., Колганов А. Рынок симулякров: взгляд сквозь призму классической политической экономики // Альтернативы. — 2012. — № 2. — URL: <http://www.intelros.ru/readroom/alternativi/a2-2012/15619-rynok-simulyakrov-vzglyad-skvoz-prizmu-klassicheskoy-politicheskoy-ekonomii.html> (Дата обращения 01.12.2014).

ственной и самодостаточной реальности. Симулякр — термин, специально придуманный для ситуации, когда понятие в принципе не может быть соотнесено с неким объектом, то есть теряет значение, переставая быть понятием, сохраняя при этом способность выступать основой коммуникации.

Симулякры заботятся о своём существовании, выстраивая запреты и ограничения. Попадая в нормативный документ, симулякр оказывается на острие «инновирования», и социальная реальность деформируется под воздействием властных механизмов. Неважно, что нельзя измерить личностные результаты, — уже несколько лет вся начальная школа успешно их измеряет и не менее успешно отчитывается.

Расплата за господство симулякров ужасна, особенно в образовании, — это не просто определённые недостатки или сбои в процессах, это размывание самой школьной реальности. Современная «образовательная» бюрократия уничтожает «первородную» естественную, онтологическую реальность воспитания и населяет её симулякрами, которые похожи на свои прототипы — педагогические подходы и теории, но таковыми не являются.

Симулякр скрывает абсурд. А постперестроечная педагогика России — это педагогика абсурда⁹. Очевидно, что в период крупных социальных сдвигов реформирование и инновации в обществе рождают непонимание и ощущение абсурдности у многих слоёв населения. Когда-то многие учителя гимназий были шокированы аббревиатурой ШКРАБ и дальтон-планом, хотя почти наверняка были педагоги, которые восприняли новшества с энтузиазмом как возможность личной самореализации.

⁹ В данной статье абсурд понимается как феномен, связанный со сложностью или невозможностью интерпретировать высказывание, события, явление в рамках определённой семиотической системы. Существует и абсурд, который в принципе невозможно интерпретировать ни в одной семиотической системе.

Абсурд рождается при столкновении теоретических конструкций «старого» и «нового» формата. На уровне нормативных документов федерального уровня сосуществуют «конкурентоспособность личности» и «гуманистическая ориентированность системы образования».

Уже много лет как насмешка над здравым смыслом «живёт» принятое отечественным педагогическим сообществом понятие «безопасная личность».

Абсурд рождается на границе естественно-научной ипостаси педагогики и её мистической части. Хотя, по большому счёту, духовность, как некое трансцендентное измерение человека (по христианскому догмату — «искру Божию») в принципе нельзя оценить эмпирически, тем не менее в текстах встречается словосочетание «духовная компетентность».

Абсурд как технология

На этом можно было бы завершить изложение, если бы не одно важное обстоятельство: абсурд может выступать и выступает как технология. Технология мощная и деструктивная. Если огромная армия профессионалов не понимает, что происходит, то это разрушает их жизнь. Причём не только профессиональную, но и личную. Боги знали, как проклясть Сизифа. «Удерживание» восприятия абсурда, и сохранение при этом своего «Я» — тяжёлое бремя для человека.

Наиболее лично сильные учителя сопротивляются, кто-то уходит, кто-то внешне приспосабливается, но большая часть людей ломается и превращается в один из идеалов реформы образования — менеджеров по реализации образовательных услуг. Данная среда начинает порождать людей, которые не только хорошо адаптируются к описанным «нечеловеческим» условиям, но и становятся носителями соответствующих антиценностей. Такая среда создаёт благоприятные социальные фильтры для движения вверх по административной лестнице лиц с отрицательной духовностью. Если во главе образовательного учреждения (или территориальной системы) станет пассионарий-разрушитель, то ему вполне по силам переориентировать воспитание с социального на антисоциальное.

Социальные институты имеют значительную, хотя и не бесконечную, силу инерции. Школа укоренена в отечественной культурно-исторической традиции. Система школьных символов пронизывает жизнь каждой семьи. Среди большого перечня функций школы одна из важнейших — обеспечение социального контроля за учащимися. Можно предположить, что если школа как базовое звено в системе непрерывного воспитания и обучения исчезнет, криминализация нашего общества геометрически возрастет. Радикальное реформирование и тем более замена школы как культурно-исторического института приведёт к не менее радикальному изменению общества. И вряд ли это общество будет лучше, чем нынешнее.

Фактический, а не декларируемый смысл реформы образования в России — полный демонтаж *всего традиционного социального института образования*, начиная с организационных форм и кончая теоретическим и практическим уровнями педагогического знания, при совершенно абсурдных, симулятивных проектах нового образования.

Колокол, возвещающий похороны традиционного образования в России, на самом деле звучит по всем традиционным национальным системам образования. Только прислушивается к нему исключительно средний класс. Элита учит своих детей в других местах, а остальное население соразмеряет будущее своих детей с рекламой и телешоу. Продолжают сопротивляться пока что русская провинция, да бабушки с дедушками, сидящие с внуками и в ужасе пытающиеся спасти детей от «нашей новой школы».

Хоронится не только образование, уходит в небытие семья с нормальными отношениями между детьми и родителями, Церковь, в которой мужеложество считалось смертным грехом, шекспировские герои уступают место эпатажному перформансу. Уходит весь мир, который средний класс наивно считал нормальным.

ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ в федеральном стандарте

Марк Максимович Поташник,
действительный член (академик) Российской академии образования,
профессор, доктор педагогических наук
e-mail: mark.potashnik@mail.ru

Михаил Владимирович Левит,
заместитель директора гимназии
№ 1514 г. Москвы, кандидат педагогических наук

Кто ни о чём не спрашивает, тот ничему не научится.
Т. Фуллер

Вопросы куда важнее ответов.
К. Андерсон

*Нужно уметь правильно формулировать вопрос. Это половина дела.
А вторая половина – умение услышать ответ.*
Б. Акунин

Готовя рукопись книги «Как помочь учителю в освоении ФГОС», авторы читали лекции по освоению стандартов, получая устные и письменные вопросы по проблеме. Кроме того, респондентам из разных регионов страны разослали содержание будущей книги и попросили их написать, ответы на какие вопросы они хотели бы прочитать в готовящемся пособии. Таким образом получили большой массив вопросов практиков. Часть ответов на наиболее острые и интересные вопросы представлена в этой статье.

Анализ всех поступивших вопросов обнаружил одно очень неприятное явление, о котором мы не можем промолчать. Значительная часть (примерно половина) присланных вопросов однозначно свидетельствовала о том, что их авторы или вообще не читали текста ФГОС, или не работали с ним, или не поняли его. Мы стремились выяснить, как это могло произойти, и установили, что не читавшие (по разным причинам) учителя

и руководители школ прошли необходимое обучение в региональных институтах повышения квалификации и получили об этом соответствующий документ. Всё это, к сожалению, говорит о крайне низком управленческом и содержательном уровне работы многих институтов повышения квалификации, о формализме в этих учреждениях, об отсутствии в них контроля за качеством и эффективностью работы преподавателей (хотя всем известно, что управление без обратной связи слепо). Если говорить просто, то никаких

квалификационных экзаменов не проводилось: люди просто прослушали лекции, возможно, участвовали в семинарах и других интерактивных мероприятиях, документ получили, но с текстом стандартов не работали, воспринимая информацию на слух.

Говорим об этом с уверенностью, поскольку прямые ответы на присланные нам многие вопросы содержатся... в тексте самих стандартов.

Но даже после того, как вышла названная нами книга и педагоги работали с ней, ряд вопросов нам продолжали задавать. Это говорит о том, как трудна тема освоения ФГОС для учителей. Поэтому мы повторно, но с дополнительной аргументацией, отвечаем на наиболее трудные вопросы.

Вопросы и ответы

Одно из оснований ФГОС — системно-деятельностный подход. В чём суть этого подхода, в чём его отличие от несистемного и недействительного подхода? Что значит использовать системно-деятельностный подход на уроке?

Это очень важный вопрос для каждого учителя, осваивающего ФГОС.

Системный подход — это важная научная категория, которую следует основательно изучать по первоисточникам, перечень которых читатель найдёт в Интернете. Мы же ответим на вопрос кратко, применительно к категории наших образованных читателей книги и предмету её рассмотрения.

Системный подход — это высокоразвитый способ мышления, призма видения, когда человек рассматривает любой объект или субъект, с которым он взаимодействует, как систему, то есть не как сумму, а как целостный комплекс взаимосвязанных компонентов.

Всякая система (директор, завуч, учитель, ученик, педколлектив, школа, содержание образования, педагогический процесс на уроке, его результаты и т.д.) характеризуется:

- целью (которую ставит человек перед собой, перед объектом, который он создаёт как систему или с которым взаимодействует);

- структурой (части системы — не хаотичное их скопление, а то, что расположено в определённом порядке, имеет своё строение);
- связями и отношениями частей, которые делают систему целостной.

Есть и другие важные характеристики системы (полнота, включённость в систему более высокого порядка и т.д.).

Важно, чтобы читатель понимал, что Федеральные государственные образовательные стандарты, как и технология их освоения, представляют собой не случайный набор каких-то элементов, а именно целостные системы со всеми их выше-названными характеристиками.

Учитель или управленец, владеющий системным подходом, имеет огромное преимущество перед тем, кто им не владеет. Оно проявляется, прежде всего, в высокой эффективности процессов, которыми управляет человек, пользующийся системным подходом: результаты получают более качественные и при обязательной экономии всех ресурсов (здоровья, сил, средств), но прежде всего — при экономии времени (к которой, как известно, **в конечном счёте** сводится экономия всего и вся).

При отсутствии системного подхода в работе (то, что авторы вопроса назвали несистемным подходом) субъект (учитель, завуч, директор и т.д.) пытается достичь хороших результатов, улучшая что-то одно, какую-то часть приемлемого для его интеллекта размера вне всяких связей с другими частями, тратит на это уйму времени (частей-то много), не понимая, почему не достигаются хорошие результаты.

Здесь читателю поможет такое сравнение: если смотреть на беспорядочно разбросанные цветные стёклышки, то даже при их совмещении (суммировании) невозможно запомнить их расположение (рисунок) для воспроизведения. Если же

вы возьмёте те же стёклышки и составите из них мозаичный портрет, картину, то перед вами появится образ (система) с полезными свойствами, который вызовет ваши размышления, эмоции и т.д. (знания, умения), их можно запомнить, воспроизвести, использовать.

О деятельностном подходе. Одно из главных в нём то, что учитель видит в ребёнке субъекта учебной деятельности, то есть рассматривает ученика не как ёмкость, которую надо заполнить, не транслирует ему готовые знания для механического запоминания, а помогает ребёнку добыть нужное знание, то есть учит его учиться насколько можно самостоятельно. В этом отличие деятельностного подхода от традиционного натаскивания.

Деятельностный подход как целостная система включает следующие взаимосвязанные компоненты: мотивы, цель, процесс (содержание, методы, формы, средства), результат, его оценку, степень удовлетворённости, рефлексию. Все они вместе со связями и отношениями образуют систему.

Словосочетание «системно-деятельностный подход» естественно соединяет в себе категории «система» и «деятельность». При этом категория «система» более широкая, и деятельность, сама рассматривается как своего рода система¹.

Такие популярные в последние годы в образовании подходы, как компетентностный, личностно-ориентированный, не только не противоречат, но поглощаются системно-деятельностным подходом, выступают его различными проявлениями, соотносятся с ним как видовые понятия с родовым, как особенное по отношению к общему, как части по отношению к целому.

Итак, тот учитель, кто постиг смысл системно-деятельностного подхода:

¹ Давыдов В.В. Деятельность // Российская педагогическая энциклопедия. — Т. 1. — М., 1993. — С. 263.

- строит (проектирует, проводит и анализирует) урок во всей полноте его основных деятельностных признаков: мотивации, целеполагания, именованности, осознания главной проблемы, идеи, сущности нового знания, проработки способов достижения их понимания учениками, закрепления этого понимания в простых и более сложных упражнениях и самостоятельных заданиях, диагностике степени усвоения непременно путём применения знаний только в новой ситуации, а не по образцу, достижения предметных, метапредметных и личностных результатов в их взаимосвязи;

- включает в процесс образовательной (обучающей, развивающей, воспитывающей) деятельности в зоне ближайшего развития каждого ученика как **полноправного субъекта-соавтора** урока: помогает ему ощутить потребность и мотив в учении, выработать цель, сформулировать проблему, спланировать пути её решения, принять ценностные основания, «поймать» свой личностный смысл, осознать достигнутые им результаты как выполнение поставленной им цели и выработанного им плана и помогает оценить эти результаты как заслугу свою, товарищей и учителя, осознать в итоге, что им и его товарищами прожито вместе важное событие, оставившее след в жизни;

- постоянно совершенствует себя как субъекта-соавтора образовательной деятельности: расширяет свой общекультурный уровень, эрудицию, постоянно повышает психолого-педагогическую и предметную квалификацию, активно действует в составе учительской команды, при подготовке к уроку тщательно и всё более успешно реализует вышеназванные требования, постепенно преодолевает привычку работать несистемно и недеятельно.

Назовём те привычные вещи в нашей практике, от которых следует избавляться.

Нельзя планировать уроки только как комбинированные, состоящие из оргмомента,

опроса, объяснения нового, закрепления, выставления оценок. Нельзя потому, что ученик в этом случае — одушевлённое орудие, только исполняющее учительскую волю; учитель же, в свою очередь, не воспитывает, не развивает личность и даже не обучает ученика-человека, а лишь более или менее успешно вырабатывает умения и навыки как функции памяти и моторики. Такие уроки недействительны и для ученика, и для учителя, хотя на них и можно продемонстрировать чудеса дрессуры.

Нельзя увлекаться технологиями, эффектными методическими приёмами вне структуры (системы), обеспечивающей полный цикл деятельности учителя и ученика: от мотива до рефлексии. Такие уроки при всей их фееричности, если можно так выразиться, «несистемно-действительны» для учеников. Дети могут чувствовать интерес, азарт и даже радость от достижения результатов. Но нет главного, что требуют от нас и сам системно-действительный подход, и ФГОС, — нет ученического авторства в результатах урока, а значит, нет ответственности за себя, а есть лишь ощущение соучастия в творчестве учителя. И для учителя такие уроки вредны тем, что закрепляют у него качества манипулятора.

Нельзя работать исключительно преподавателем предмета, натаскивая на тестовый результат для аттестаций, ГИА и ЕГЭ. Надо помнить, что даже прекрасно обученный предметному знанию и развитый во многих компетенциях циник или злодей — гораздо хуже для всех и для себя самого, чем просто неграмотный невежда.

Недействительный подход в обучении — это традиционное репродуктивное обучение, основанное на сообщении ученику готовых знаний, которые он должен механически запомнить (вызубрить) вне всякого личного отношения к материалу, воспроизвести вызубренное по образцу, фактически не участвуя в процессе постижения учебного материала.

Акцент на деятельностной позиции школьника зафиксирован во ФГОС и в том, что касается внеурочной жизни. Вот как нам об этом написал директор школы посёлка городского типа Вахруши Слободского района Кировской области И.В. Олин:

Несистемный и недействительный подходы не могут обеспечить хоть сколько-нибудь качественные результаты, требуемые новыми ФГОС.

В тексте ФГОС очень много перечней. В частности перечни требований к результатам освоения общего образования (личностным, включающим..., метапредметным, включающим..., предметным, включающим...) (см. раздел II.8). В разделе II.9 раскрывается, что должны отражать вышеназванные результаты, и снова даются перечни по каждому результату. Причём первые и вторые далеко не во всём совпадают. Создаётся впечатление, что эти перечни набраны произвольно. Естественно возникает вопрос: «Насколько вышеназванные перечни полны, и являются ли они целостными?».

Перечни разделов II.8 и II.9 не могут совпадать, поскольку вторые раскрывают первые, и потому они более подробные и более объёмные. Тут нужно видеть смысловое, содержательное совпадение, и оно существует.

Полным считается перечень, если достаточная группа экспертов не может в него добавить новые характеристики.

Целостность зависит от наличия структуры и связей между характеристиками, входящими в перечень. Приведённые в разделах II.8 и II.9 перечни можно считать достаточно целостными, поскольку они полно и взаимосвязанно характеризуют те результаты образования, которые предполагается достичь.

Учителей не должны смущать ни количество параметров, ни тот факт, что они могут дополнить эти перечни характеристиками, которых нет в стандартах. Дело в том, что качеств личности человека известно более полутора тысяч, и есть основания считать, что авторы стандартов выбрали из них главные, существенные.

Ещё в 70-х годах прошлого столетия академик Ю.К. Бабанский в своём фундаментальном исследовании «Оптимизация процесса обучения» доказал, что если из всей совокупности характеристик ребёнка выбрать хотя бы десяток главных, существенных, то они характеризуют личность достаточно точно, так же, как и полторы тысячи полного списка, в силу того, что большинство характеристик содержательно взаимосвязаны между собой и каждая из них предопределяет появление других.

Мы советуем учителям отказаться от формально-логического подхода (подсчётов, сколько личностных результатов достигнуто, сколько ещё нет) и иметь в виду, что если даже несколько из перечня метапредметных или личностных результатов достигнуто, то они создадут высокую вероятность того, что и другие характеристики находятся в стадии формирования. Бухгалтерией воспитанности и развитости заниматься не стоит.

На семинаре в Академии повышения квалификации один из лекторов поправил меня, сказав, что метапредметные и личностные относятся не к одним компетенциям, а к результатам образования. И именно это и названо в тексте стандартов. Но что есть результаты образования с позиций деятельностного подхода, который исповедуют авторы ФГОС, как не компетенции?

Результаты образования (предметные, метапредметные, личностные) включают в разной степени и знания, и умения, и навыки, и компетенции, и сформированность социально значимых отношений ребёнка к объектам и явлениям окружающего мира, опыта социально значимых действий (по сути — поступков, имеющих ценностную основу) и другое. Наличие сформированных компетенций — один из результатов образования.

В нормативных документах требуется формировать личностные, метапредметные и предметные умения, в то время как учи-

тель работает в другой последовательности: сначала формирует предметные умения, потом переходит к метапредметным и только потом к личностным. Как Вы рекомендуете выходить из этого расхождения теории и практики?

Ни в каком нормативном документе ничего того, что говорится в вопросе, не требуется. Кроме того, нормативный акт — это не научный продукт и теорией не является. Названные последовательности (и одна, и другая) относятся не к умениям, а к результатам образования (умения — это часть результатов).

Ни одна, ни другая последовательность не является жёсткой, ибо результаты образования, названные в ФГОС, формируются в разном порядке в зависимости от содержания урока, видения главного, существенного учителем и от других факторов.

Логика от предметных к метапредметным и от них к личностным результатам встречается чаще, ибо это естественная логика образования со времён Л.С. Выготского. Им же выдвинут и обоснован постулат «обучение ведёт за собой развитие», а не иначе. Л.С. Выготский и его последователи называли обучение развивающим. Поэтому чаще сначала формируется предметное знание как основа, а потом другие результаты. В то же время есть много уроков, когда освоение ФГОС начинается с формирования метапредметных или личностных результатов, или их сочетания.

Важно, чтобы результаты были достигнуты, а то, в каком порядке они расположены в печатных изданиях или устных рекомендациях, не имеет значения.

Не кажется ли Вам, что в триаде результатов образования по ФГОС предметные и метапредметные — из одного ряда, а личностные — из другого? И потому вся триада несистемна?

Ну и что? Каким бы параллельным плоскостям ни принадлежали результаты, это никак не влияет на облегчение или утяжеление педагогической деятельности. Разговоры на эту тему — просто умствование, блуждание в словах.

Но это не всё. Противоречие, замеченное авторами вопроса, сложнее, чем кажется. Прежде всего, надо понять, что системность — понятие относительное. Всякая совокупность может быть и более, и менее системной. Всё зависит от количества и многообразия связей между частями системы.

Кроме того, и предметные, и метапредметные результаты всегда одновременно какой-то своей частью — личностные и вне личности конкретного ребёнка не существуют. Так что ряд хоть и другой, но не оторванный, не независимый, а связанный с предметными и метапредметными результатами.

Наконец, все достигнутые предметные и метапредметные результаты так или иначе, прямо или косвенно, раньше или позже влияют на образование результатов личностных. Ведь и обучение, и развитие воспитывают школьника. И это такая же аксиома, как и то, что воспитание развивает ребёнка и способствует его обучению.

Для нас актуальнее другой вопрос: «Как совместить (построить в одном логическом ряду) стандарт результатов, названный ФГОС, с требованиями ЕГЭ? Здесь точно нет точек соприкосновения метапредметных и личностных результатов с предметными!». И тут заложена серьёзная проблема.

Из этой проблемы следует, что ЕГЭ неизбежно должен меняться, иначе перечень результатов образования, названных в ФГОС, теряет смысл.

Я много лет работаю в школе и всегда стремилась и давала детям глубокие и прочные знания, формировала общие учебные, межпредметные и надпредметные умения, воспитывала на уроке и вне его, чтобы вырастить порядочных людей. Внимательно и несколько раз прочитала все так называемые новые образовательные стандарты, но не могу понять, а что в них собственно нового, если и я,

и мои коллеги занимались ими всегда. (Объективно новым является только использование компьютеров и ИКТ.)

Создалось убеждение, что новая только терминология (получение предметных, метапредметных и личностных результатов, общеучебные умения стали называться универсальными учебными действиями и т.д.). Или я не права?

Кроме великих научных открытий (обладающих абсолютной новизной), которые случаются исключительно редко, есть продукты творческой деятельности людей, обладающие относительной новизной. Большинство новшеств в педагогике, в образовании именно такие. И не нужно забывать: любое новое отражает в себе единство трёх состояний: прошедшего, настоящего и будущего. Новое всегда вырастает из накопленного человеческого опыта и всегда содержит в себе ростки того, чего ещё нет и, возможно, даже не осознаётся. Конечно, в ФГОС много того, что было и остаётся естественным для эрудированного, добросовестного педагога.

Предположим, автор вопроса интуитивно работала на уровне новых стандартов или даже выше этого уровня и, как мольеровский герой, давно говорила прозой, не ведая об этом. Для этих педагогов нового в стандартах, возможно, нет. Но таких — единицы.

Нельзя забывать, что в последние 10–12 лет российских учителей упорно вводили от задач воспитания и развития в рамки узко (и уродливо) понимаемой ЗУН-концепции, да ещё сориентированной на требования тестового контроля согласно ЕГЭ. Из-за этой ошибочной «новации», навязанной директивно сверху (помните, кто тогда были министрами образования), мы катастрофически стали отставать по качеству образования не только от стран Запада, но и от многих стран Востока.

Для тех, кто не достигает результатов, требуемых стандартом, даём подробный ответ на вопрос «**В чём новизна вводимых стандартов?**».

- ФГОС — это юридически обязывающий документ (а не методические рекомендации), который предусматривает содержание образования, гарантированное государством, и выражает его в терминах именно современных наук об образовании. Требования стандартов впервые закреплены законом.

- Новое и в том, что стандарт содержит систему требований к результатам, а не перечень тем, которые нужно изучить (как это было прежде). Заметим, прежний (ЗУНовский) подход, который так любят многие учителя, себя исчерпал. Это очевидно, поскольку качество школьного образования в России год от года ухудшается.

ЗУН — это (в лучшем случае!) про то, как применять вызубренные знания по образцу. А УУД — это про то, как получать знания, решать задачи-проблемы, быть исследователем и применять знания в новой незнакомой ситуации. Сформированность универсальных учебных действий (один из новых результатов образования) означает умение учиться не только под руководством учителя, но и самостоятельно.

- Проблема современного учителя не в том, чтобы определить, чем являются ФГОС: новым или хорошо забытым старым, а в том, чтобы учитель, пользуясь стандартами, стремился к индивидуальному развитию каждого ученика, а не играл с детьми в низкоинтеллектуальную игру для малокультурных людей «Поле чудес» (попал ученик случайно или не попал в заготовку педагога), чтобы ученик испытывал радость от познания, а не от опрошённого случайного угадывания. (Не лишним будет вспомнить, в какой стране находилось «Поле чудес» в сказке А.Толстого «Золотой ключик».)

- Новый стандарт в отличие от прежнего обучения предполагает познание учеником

не только основ наук, но и самостоятельное добывание знаний в течение всей жизни. Выпускник современной школы, обученный, воспитанный и развитый современным учителем (владеющим ФГОС), должен уметь ставить перед собой учебную задачу, решать её самостоятельно, при необходимости прибегая к помощи наставника.

- В стандарте впервые нормируются требования к условиям образовательного процесса, и потому учителю есть что потребовать от администрации в этом отношении.

Читателю будет интересно и полезно прочесть ответ и на следующий вопрос: он о том же, но применительно к специфике начальных классов.

Учителя начальных классов школ нашего района прошли все курсы повышения квалификации в республиканском ИПК, участвовали в методических мероприятиях района по освоению ФГОС и утверждают, что во все времена начальная школа обязана научить ребёнка читать, писать и считать. И ничего нового в так называемых новых стандартах нет. Из-за этого непонятно, какие новые результаты должен показывать учитель начальной школы, если педагоги всегда работали так же, как и сейчас?

Нам непонятно, чему же учили педагогов в ИПК, если они после повышения квалификации не знают главного — в чём новизна ФГОС второго поколения?

Теперь ответ по существу. Называем то новое, что требуют стандарты от учителя и учащихся начальных классов:

- обучение ребёнка письму, счёту, чтению (как и прежде), но ещё и умению думать (мыслить), что предусматривает овладение несколькими базовыми метапредметными компетенциями (ставить вопросы, выделять главное, сравнивать, планировать, рассуждать по аналогии, делать умозаключения) и т.п.; и обязательно умению действовать самостоятельно;

- уход от только вербальных способов передачи знаний, переориентация на деятельностный подход в образовании личности;
- усиление практической направленности обучения (обучение различным измерениям, экспериментам, создание моделей, мульт- и видеофильмов);
- существенное увеличение количества источников получения информации (кроме учителя и учебников, ещё и Интернет, энциклопедии, библиотеки, общение и др.);
- выработка умений работать с компьютером, цифровой фото- и видеокамерой; умений создавать презентации, фото- и видеотчёты; умение работать в личном информационном пространстве, на сайте класса и школы, общение с одноклассниками и учителем в образовательных интернет-сетях;
- обработка информации, полученной из интернет-ресурсов;
- приобретение умения работать в парах, группах, командах;
- специальная организация внеурочной воспитательной деятельности, являющейся не только и не столько досугом (как прежде), а продолжением воспитания, начатого на уроке, участие в социально ценных мероприятиях, акциях;
- оценка качества образования не только по предметным, но и по сформированности метапредметных и личностных результатов.

Чем урок по новым стандартам отличается от прежнего (традиционного) хорошего урока?

Если **очень кратко**, то:

- предъявляются новые требования к результатам образования (от предметных знаний и дей-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

ствий к освоению метапредметных компетенций и от них к личностным (базовым национальным ценностям);

- ученикам не сообщаются готовые знания, а педагог учит их добывать;
- рамочный характер стандартов, позволяющий каждому ребёнку учиться на уровне своих возможностей.

Все эти черты современного урока на основе новых ФГОС читатель может найти, если откроет в поисковике известную картину Н.П. Богданова-Бельского «Устный счёт. В народной школе С.А. Рачинского» (1895 г.). Но при этом не удовлетворится известным выражением «про хорошо забытое старое».

Вышла в свет новая книга

М.М. Поташник, М.В. Левит

«КАК ПОМОЧЬ УЧИТЕЛЮ В ОСВОЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ»

Пособие для учителей, руководителей школ и органов образования

Справки: тел. (495) 953-21-70

Заказ книг: e-mail: pedobsh@mail.ru

СТАНДАРТ ВВЕДЁН НА БУМАГЕ, НО ОТ ЖИЗНИ ЗА НЕЁ НЕ СПРЯТАТЬСЯ

Валерий Семёнович Лазарев,
*директор ФГБНУ «Институт инновационной деятельности
в образовании Российской академии образования»,
доктор психологических наук, профессор,
академик Российской академии образования*

В статье рассматривается ситуация, возникшая в системе общего образования в результате введения новых ФГОС. Показывается, что не созданы условия, необходимые для того, чтобы школы могли в полной мере реализовать требования государственного стандарта: не разработаны адекватные дидактические средства и образовательные технологии, не проведена глубокая подготовка учителей, не решается проблема низкой эффективности управления инновационной деятельностью.

Современное состояние общего образования в нашей стране не удовлетворяет ни общество, ни государство. Школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, себя изжила и не способна отвечать вызовам XXI века. Современная школа призвана не просто транслировать знания и частные умения, а решать более широкий круг задач. Для решения проблем нового века необходимо поставить перед образованием новые задачи и в связи с этим изменить представление об его целях.

По мнению Международной комиссии по образованию для XXI века, современное образование должно давать детям следующие возможности: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить с другими; учиться жить¹.

¹ Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. — Париж, ЮНЕСКО, 1997.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» декларируется, что российское образование должно выйти на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Добиться этого без существенных качественных изменений в системе школьного образования невозможно. Важным шагом в этом направлении призвано стать введение нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования. Однако налицо расхождение между декларациями о намерениях и их практическим воплощением.

Новый стандарт, провозглашая, что в его основе лежит системно-деятельностный подход, тем самым определяет необходимость радикальной смены модели школьного образования. Качественно измениться должны все составляющие образовательной системы школы: цели, содержание образовательных программ, образовательные технологии, дидактические средства, методы оценки результатов образования, установки и компетенции педагогов.

Принятый стандарт ориентирует на достижение качественно иных результатов образования по сравнению с прежним. Уже требования к предметным результатам качественно отличаются тем, что устанавливают необходимость приобретения учащимися опыта специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению. Требования же к достижению метапредметных результатов в большей части устанавливаются впервые. Причём во многих случаях эти требования определены неконкретно. Приведу один пример, хотя примеров плохой проработки стандарта можно было бы привести не один десяток. ФГОС начального образования в состав метапредметных результатов освоения основной образовательной программы включает «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям». Когда так пишут в научных статьях и диссертациях, это нормально, поскольку специалистам понятно, что речь идёт об обобщённых видах действий. Но в практике образования невозможно формировать действия анализа или синтеза вообще. Морфологический анализ слова или синтаксический анализ словосочетаний требует владения одними способами, а анализ литературных произведений, физических явлений и процессов, химического строения веществ — другими. Это всё разные действия и разные умения. Если те, кто устанавливает стандарт образования, хотят, чтобы у учащихся формировались конкретные умения, то требования к результатам образования должны быть определены так, чтобы можно было оценить, достигнуты они или нет.

Но проблема слабой проработанности содержания ФГОС далеко не единственная.

Устанавливая требования к метапредметным результатам, ФГОС фактически требует *удвоения содержания образования*. Оно должно включать в себя не только предметные знания об окружающем мире, но и знания о мире деятельности. Метапредметное содержание образовательных программ должно включать такие понятия, как *цель*, проблема, решение, гипотеза, план, действие

и др., а также способы выполнения различных познавательных, регулятивных и коммуникативных действий. Если же обратиться к школьным образовательным программам, которые якобы разработаны в соответствии с требованиями ФГОС, то этого второго содержания мы в них не найдём, то есть не найдём метапредметных понятий и культуросообразных способов выполнения учебных действий, которые должны стать предметом освоения.

Почему это происходит?

Образовательные программы разрабатываются в школах на основе примерных образовательных программ. Но там второго содержания нет. Есть много правильных слов, а главного нет. Не найдём мы метапредметного содержания и в новых учебниках, которые представляются как учебники, освоение которых обеспечит достижение требуемых новым стандартом результатов образования. Разработанные и изданные в спешке, чтобы занять свою долю на рынке учебной литературы, «новые» учебники мало чем отличаются от старых. Требовать же, чтобы метапредметное содержание образовательных программ изобретали учителя, значит возлагать на них ответственность за то, что должны были сделать другие, но не сделали. *Фактически введение ФГОС не обеспечено необходимыми дидактическими средствами.*

Но оно не обеспечено также и *необходимыми образовательными технологиями*. Универсальные учебные действия (УУД), формирования которых требует ФГОС, это в основном действия умственные. Формирование умственных действий осуществляется путём присвоения (интериоризации) человеком общественно выработанных и сохранённых в культуре способов мышления. Присвоение новыми поколениями продуктов культуры служит способом наследования ими

умений и способностей, добытых человеческим трудом. Такое присвоение происходит при определённых условиях. Создание этих условий — дело далеко не простое. Опираясь на здравый смысл, здесь мало что можно сделать. Экспериментальное введение ФГОС в начальной школе, проводившееся мной и моими сотрудниками в 2010 году, показало, что учителя испытывают значительные трудности с определением того, что и как нужно делать, чтобы формировать у учащихся требуемые стандартом умения. Их не учили этому в вузе, и ранее они не решали такие задачи в своей практике. Поэтому, хотя сегодня все школы отчитались о введении ФГОС начального образования, дети в классах по-прежнему сидят в затылок друг другу, а в такой форме организации занятий никаких УУД сформировать нельзя. В 2008 и 2010 годах вышли две работы, призванные помочь учителям в разработке программ формирования универсальных учебных действий (УУД)². В них много полезной информации, но нет главного — ответа на вопрос, как формировать универсальные учебные действия.

Проблемы введения ФГОС порождены внешними для школ причинами и обусловлены низким качеством управления инновационными процессами прежде всего на федеральном и региональном уровне. Но есть и внутренние проблемы, без решения которых надеяться на то, что в общем образовании произойдут объективно необходимые преобразования и качество образования станет другим, могут только малокомпетентные оптимисты.

Первая из них — непонимание многими учителями и руководителями школ реаль-

² См.: Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008; Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010.

ного состояния школьного образования и объективной необходимости системных качественных изменений в нём. Как свидетельствуют опросы, большинство педагогов и директоров школ полагают, что в образовательной системе их школам нужны небольшие или умеренные изменения. Освоив однажды ЗУНовскую модель образовательной деятельности, они не представляют себе, что она может строиться принципиально иначе. Что-то улучшать, наверное, можно и нужно, но принципиально ничего менять не нужно. Такая установка представляет собой угрозу безопасности и будущему страны.

Общепризнано, что главный фактор конкурентоспособности государства сегодня и в будущем — так называемый человеческий капитал. Этот капитал производится в сфере образования. Способна ли отечественная школа создавать условия для производства человеческого капитала, соответствующего требованиям XXI века? Ответ отрицательный. Школьное образование выполняет своё назначение, если создаёт условия для полноценного развития учащихся в соответствующий возрастной период их жизни. Покидая школу, юноша или девушка должны будут строить новую жизнедеятельность, и нужно, чтобы они были готовы к этому. Однако ЗУНовская школа в лучшем случае формирует у учащихся некую картину мира (физического, органического, социального), но не учит понимать этот мир, изучать его, а самое главное, не учит действовать в этом мире. Поэтому выпускнику школы нелегко определиться со своим будущим и прежде всего с выбором профессии. Чтобы найти своё место в современном обществе, от юношей и девушек требуется быть не просто активными, а вести поиск с пониманием себя, окружающего мира, принимать решения, опираясь не только на интуицию, чувства или пресловутый авось, а логически взвешивая «за» и «против», уметь вступать в эффективные коммуникации с другими людьми. Задача осложняется ещё и тем, что делать выбор своего пути в условиях

быстро изменяющейся действительности нужно, ориентируясь не столько на сегодняшний день, сколько на день завтрашний, а для этого нужно предвидеть потребности и возможности в социально-экономической ситуации будущего.

Объективно в школе нужны крупные качественные изменения и это нашло отражение в ФГОС. Но одно дело требования извне, а другое — внутренние установки людей, к которым эти требования обращены. Трудно преодолеть всё ещё культивирующееся заблуждение, что российская школа одна из лучших в мире. Полвека назад, может быть, это так и было, но сегодня — нет. Об этом свидетельствуют результаты международных сравнительных исследований по программам TIMSS и PISA, а также результаты сдачи ЕГЭ (как бы к нему ни относиться).

Другая внутренняя проблема — *низкая способность основной массы школ к развитию*.

Способность образовательного учреждения к развитию проявляется в том, насколько эффективно оно выявляет и решает объективно существующие проблемы своей образовательной деятельности. Способность образовательного учреждения к развитию определяется:

- 1) его чувствительностью к проблемам (потребностям в изменениях);
- 2) восприимчивостью к возможностям их решения;
- 3) внедренческим потенциалом;
- 4) креативностью³.

Чувствительность к проблемам — это качество, определяющее способности образовательного учреждения обеспечивать полноту выявления объективно существующих потребностей изменения его образовательной системы и адекватность оценки их значимости.

Восприимчивость к возможностям развития — это качество образовательного учреждения, определяющее его способность обеспечивать полноту выявления объективно существующих

возможностей для повышения эффективности образовательной деятельности и адекватность оценки их потенциала.

Внедренческий потенциал — это качество, определяющее способность образовательного учреждения, осуществляя нововведения, достигать максимально возможных полезных результатов с минимально возможными затратами ресурсов.

Креативность образовательного учреждения — это качество, определяющее способность руководства и педагогического коллектива находить решения тех проблем, для которых не удаётся найти готовых к использованию разработок, и находить способы интегрированного включения существующих вовне разработок в образовательную деятельность.

Развитие образовательной системы школы происходит благодаря освоению каких-то новшеств, нововведений. Осуществление нововведений — функция инновационной деятельности. Содержание инновационной деятельности состоит в том, чтобы выявлять и решать проблемы образовательной деятельности.

Как образовательная деятельность нуждается в образовательной системе, так инновационная деятельность нуждается в определённой системе. Инновационная система образовательного учреждения — это совокупность идей улучшения результатов образования, человеческих, материально-технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, связанных между собой так, что осуществляется процесс введения новшеств в образовательную систему, направленный на повышение качества образования. Чтобы инновационная система выполняла своё назначение, в ней должны выполняться определённые функции по отношению к образовательной деятельности. В их состав входят:

- выявление актуальных потребностей изменений в педагогической системе (выявление проблем);

³ Более подробно об этом см.: Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие для руководителей школ. — М.: Центр педагогического образования, 2008.

- выявление существующих разработок, использование которых потенциально могло бы повысить качество образовательной деятельности на каких-то её участках (выявление *возможностей развития педагогической системы*);
- самостоятельная разработка новшеств;
- проектирование желаемого будущего педагогической системы и движения к нему;
- проектирование частных нововведений;
- практическое осуществление нововведений.

Только при качественном выполнении всех этих функций будет обеспечиваться преобразование образовательной системы школы в соответствии с объективными потребностями и возможностями.

Школа тем более способна к развитию, чем выше качество инновационной деятельности в ней.

Опыт 1990-х годов и первого десятилетия нынешнего столетия, а также специальные исследования свидетельствуют, что в массе образовательные учреждения демонстрируют невысокую способность к развитию и что механизмы инновационной деятельности в них нуждаются в существенной модернизации. Кратко охарактеризую основные проблемы инновационной деятельности в образовательных учреждениях.

Проблема адекватности стратегической ориентации. Сегодня обнаруживается четыре основных типа стратегии поведения образовательных учреждений в изменяющейся среде их существования: *пассивно-приспособительная, активно-приспособительная (ситуативная), опережающая (лидерская) и преобразующая.*

Образовательные учреждения, реализующие *пассивно-приспособительный* стиль адапционного поведения, характеризуются запаздывающей реакцией на изменяющиеся требования к их деятельности и проводят изменения лишь тогда, когда не реагировать уже нельзя. Они не прогнозируют будущие изме-

нения в требованиях ни к содержанию образования, ни к его результатам и ориентируются в основном на существующие требования и условия. Как правило, эти учебные заведения не ведут самостоятельных разработок новшеств и не проявляют активности в их поиске. Изменения в педагогической системе, которые они производят, навязываются им сверху, либо это разработки, идеи, хорошо зарекомендовавшие себя во многих других образовательных учреждениях и для массовой практики уже давно не обладающие новизной. Эти изменения в подавляющем большинстве случаев не предполагают глубоких преобразований в учебно-воспитательной деятельности.

Образовательные учреждения, реализующие *активно-приспособительный* стиль адаптации, стремятся выделиться среди других учебных заведений. Основное их отличие состоит в том, что они ищут и внедряют новшества по собственной инициативе, стараясь уловить запросы различных групп населения, создать свой имидж учебного заведения, не похожего на других. Это достигается за счёт различных усовершенствований в педагогической системе, учитывающих интересы учащихся, их родителей и работодателей. Такие образовательные учреждения могут сотрудничать с учёными и участвовать в апробации каких-либо новшеств, но они не прогнозируют будущих изменений в требованиях к образованию, а ориентируются, в основном, на запросы сегодняшнего дня. Внедряемые ими новшества призваны усовершенствовать педагогическую систему учебного заведения на каких-то участках, но не предполагают радикальных системных изменений.

Опережающий, или лидерский, стиль адаптации к будущему реализуют образовательные учреждения, ориентированные на создание новой педагогической системы, учитывающей прогнозные оценки будущего профессионального образования. Педагогические коллективы этих учебных заведений внимательно следят за всеми

новыми идеями и тенденциями развития профессионального образования, критически относятся к практическому опыту и различным способам частных усовершенствований. При построении своей педагогической системы такие учебные заведения тесно сотрудничают с наукой, а осуществляемые в них преобразования носят системный и радикальный характер. Ориентация на требования будущего, наличие концепции целостной педагогической системы развития, основанной на современных достижениях педагогической и других наук, системность в осуществлении инновационной деятельности — главные признаки учебного заведения с опережающим, лидерским типом адаптации к будущему.

Образовательные учреждения с преобразующим стилем адаптации к будущему во многом схожи с теми, что реализуют лидерский стиль. Они также ориентированы на требования будущего, и осуществляемые в них преобразования имеют системный и глубокий характер, хотя и не всегда столь же радикальны, как у учебных заведений с лидерским стилем адаптации. Их главное отличие в том, что они не только адаптируются к изменениям в среде, а стремятся воздействовать на своё окружение и, по возможности, сделать его более благоприятным для своей деятельности. Такие учебные заведения проводят глубокий и многоаспектный анализ не только своей педагогической системы, но и социальной ситуации в ближайшем окружении. Меры, которые они планируют и реализуют, направлены на изменения не только в своём учебном заведении, а и в окружающей его социальной среде. Они становятся социокультурными центрами развития территорий, на которых они действуют.

Проблема чувствительности образовательных учреждений к актуальным потребностям развития своей педагогической системы (чувствительности к проблемам). Уровень чувствительности к проблемам определяется качеством аналитической работы в школах. В большинстве из них анализ выполняется формально, и он оказывается малополезным. Анализ образовательной деятельности фрагментарен. Не анализируются причинно-следственные связи недостатков в результатах образования и недостатков педагогической системы.

Обоснованного ответа на вопрос: почему оценивают то, что оценивают, и игнорируют многое другое, не существует.

Проблемы, если и выделяются, то в большинстве случаев связываются с действием внешних факторов, не зависящих от образовательного учреждения (недостаток финансирования, дети не хотят учиться, родители уstraняются от воспитания своих детей, и т.п.). Проблемы определяются неконкретно, то есть разница между тем, что требуется, и тем, что есть в действительности, оказывается неопределённой.

Проблема восприимчивости образовательных учреждений к возможностям своего развития. В способности образовательных учреждений находить и адекватно оценивать разработки, использование которых потенциально может улучшить результаты их образовательной деятельности, также имеются существенные различия. Многие учреждения не проявляют активности в поиске разработок, внедрение которых могло бы повысить эффективность образовательной деятельности, слабо информированы о тех возможностях для своего развития, которые существуют вовне.

Проблема планирования развития образовательных учреждений. Часть (хотя и небольшая) школ вообще не имеют планов своего развития. У основной массы образовательных учреждений, имеющих планы (программы) развития, они обладают существенными недостатками, не позволяющими им быть эффективным инструментом управления изменениями педагогической системы. Основной недостаток большинства программ развития — их несистемность. Разработчики программ ещё до проведения всякого анализа принимают одну-две идеи и вокруг них выстраивают концепцию будущего своей школы. Причины этого — размытость целей образования, отсутствие серьёзного анализа состояния педагогической системы; слабая информированность

о существующих научных разработках и передовом опыте; неумение планировать и проектировать.

Наряду с несистемностью, самыми распространёнными недостатками программ развития школ являются их *неконкретность и нереалистичность целей*.

Проблема участия педагогического коллектива и общественности в управлении развитием школы. В подавляющем большинстве школ планированием развития занимается узкая группа представителей администрации. Педагоги выступают только в роли исполнителей, а общественность в лучшем случае привлекается к решению частных задач управления функционированием. Это не способствует тому, чтобы инновационная деятельность была привлекательной для персонала и эффективной.

Проблема мотивации участия педагогов в инновационной деятельности. Без активного участия педагогов в решении задач развития образовательного учреждения невозможно рассчитывать на успех. Сегодняшняя ситуация даёт достаточно поводов, чтобы признать её неблагоприятной.

Наличие этих и других проблем качества инновационной деятельности в общем образовании свидетельствует о необходимости модер-

низации её механизмов. Инновационная деятельность нуждается в изменениях не менее, чем образовательная. Проблема повышения качества инновационной деятельности сегодня не менее актуальна, чем проблема повышения качества самого образования. Более того, без решения первой невозможно решить вторую.

* * *

Подведу итог. Отечественное школьное образование объективно не может оставаться таким, какое оно есть сегодня, но в то же время оно не готово к тому, чтобы качественно измениться. Сегодня школы поставлены в ситуацию, когда они должны радикально изменить свою образовательную деятельность, но для этого не созданы необходимые условия. Это аналогично тому, как если бы от людей потребовали подняться на труднодостижимую горную вершину, не обеспечив их необходимым снаряжением и не обучив соответствующим техникам. Если не принять решительных мер для изменения существующего положения, новый ФГОС постигнет участь многих других инициатив, национальных проектов, программ реформирования и прочего. Стандарт будет введён в бумажном варианте. Но, как показывает экономическая ситуация в стране, от жизни за бумагой не спрятаться.

КАК РОДИТЕЛИ ОЦЕНИВАЮТ качество образования¹

Елена Михайловна Аврамова,
заведующая лабораторией Института социального анализа и прогнозирования
Российской Академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ (Москва), профессор, доктор экономических наук

Дмитрий Михайлович Логинов,
старший научный сотрудник Института социального анализа
и прогнозирования РАНХиГС, кандидат экономических наук

Школьное образование часто вызывает критику, однако исследования свидетельствуют о том, что родители школьников обычно дают ему более высокие оценки, чем население в целом. Тем более интересно выяснить степень удовлетворённости родителей различными сторонами современного школьного образования. Это стало одной из задач проведённого в 2014 г. РАНХиГС исследования, в котором в качестве респондентов приняли участие 2 800 родителей школьников разных классов в трёх регионах России — Свердловской, Ивановской и Воронежской областях, причём в исследовании были представлены жители как региональных столиц, так и районных центров и сёл.

Показатели удовлетворённости

Въяснилось, что удовлетворённость родителей основными аспектами школьного образования достаточно высока. Полностью удовлетворены почти всеми сторонами обучения 50–60% опрошенных. Единственное, хотя и очень важное исключение, — это удовлетворённость качеством обучения, где доля полностью удовлетворённых родителей составила 45%.

Если же измерять удовлетворённость родителей различными сторонами обучения по сумме позиций «полностью удовлетворён» и «скорее удовлетворён», то почти во всех случаях она превышает 90%. Единственное исключение — фактор укомплектованности школы учителями. По-видимому, он в какой-то мере беспокоит родителей, поскольку уровень удовлетворённос-

ти по этому фактору составил 88%. Что касается качества преподавания, то по этому показателю удовлетворённость этой характеристикой составила 91%.

Учитывая, что качество преподавания оценивается по большому числу позиций, различные сегменты выборки целесообразно сравнивать по усреднённой величине всех показателей.

По регионам средний показатель удовлетворённости заметно снижен в Воронежской области (47% против 57% в Свердловской и Ивановской областях). При этом сравнение по каждому отдельному показателю свидетельствует о том, что это снижение наблюдается одновременно по всем характеристикам.

¹ Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 13-02-00170).

Средний показатель удовлетворённости выявлен в региональных столицах (44%). Несколько выше он в крупных городах (51%), ещё выше в малых городах и в селе (68% и 65%). Эта тенденция наблюдается не только по среднему, но и по каждому показателю в отдельности. Можно предположить, что именно в малых городах и в селе школа, которая относительно хорошо финансируется и демонстрирует высокий уровень организации работы, выигрышно смотрится на фоне низкого уровня жизни населения и широко распространённых явлений социальной дезорганизации. Напротив, в столицах, где школа работает, очевидно, не хуже, чем в «глубинке», есть много других эффективно работающих институтов, что приводит к относительному снижению субъективных показателей эффективности работы школы.

Ещё один очевидный фактор состоит в том, что более образованное население столиц предъявляет и более высокие требования к качеству обучения. В группах с различным уровнем дохода наибольший уровень удовлетворённости в высокодоходной группе (60%), ниже в группе со средним уровнем дохода (54%) и ещё ниже в малоимущих группах (50%). Эта тенденция наблюдается в отношении всех включённых в анкету характеристик. Возможное объяснение состоит в том, что родители с высоким уровнем дохода имеют больше возможностей отдать своих детей в «хорошие» школы. Это объяснение подтверждается тем, что доля детей, посещающих «элитные» школы, прямо сопоставима с уровнем дохода родителей (соответственно 29%, 19% и 13%).

Родители с высшим образованием несколько менее удовлетворены основными характеристиками школьного обучения, чем родители без высшего образования (51% и 56%). Очевидно, что у родителей с высшим образованием более высокие требования к школьному обучению.

Родители, дети которых учатся в «элитных» школах, более удовлетворены характеристиками школьного обучения, чем родители детей в массовых школах (57% и 53%). Вместе с тем обращает на себя внимание, что разли-

ца в оценках невелика и составляет всего 4% (это чуть выше стандартной величины ошибки социологического измерения). Наиболее выражено превосходство «элитных» школ над массовыми по характеристикам:

- техническая оснащённость школы (60% против 51%);
- укомплектованность школы учителями (56% против 51%);
- качество преподавания (49% против 45%);
- уровень безопасности (56% против 52%);
- помещение, где учится ребёнок (61% против 57%).

Таким образом, результаты опроса показывают, что наиболее существенное превосходство «элитных» школ над массовыми заключается в лучшем техническом оснащении первых (компьютеры, оргтехника и т.п.). Разница в оценках родителей здесь максимальна и составляет 9%. Следующая по значимости характеристика — укомплектованность школы учителями (разница 5%). По всем остальным значимым характеристикам, включая и качество преподавания, эта разница составляет 4% и менее.

Запросы родителей

Степень удовлетворённости коррелирует с тем, как родители оценивают способность школы решать те задачи, которые они считают наиболее значимыми. В этой связи важно было определить, какие основные запросы родители предъявляют к школе. Анализ результатов опроса домохозяйств показал, что таких ключевых задач в представлениях родителей несколько. Это, прежде всего: получение знаний, необходимых для приобретения будущей профессии; получение разнообразных знаний, расширяющих представление о мире, дающих право называться образованным, культурным человеком; приучение к дисциплине, систематическому труду, обучению правилам поведения и т.п.; приобщение к спорту, искусству, туризму; получение навыков общения со сверстниками, учителями и т.п.

Результаты опроса показывают, что для большинства родителей все перечисленные

задачи высоко значимы. Так, получение знаний, необходимых для будущей профессии, считают очень важным 66% родителей; получение разнообразных знаний, расширяющих представление о мире, дающих право называться образованным, культурным человеком, — 66%; приучение к дисциплине, систематическому труду, обучение правилам поведения — 68%; получение навыков общения со сверстниками, учителями — 66%. И лишь задача приобщения к спорту, искусству, туризму набрала несколько меньшее число активных сторонников — 53%. Сравнительно низкая значимость последней характеристики, по-видимому, объясняется тем, что родители не считают её главной задачей школы и возлагают эту функцию на внешкольные культурные и досуговые мероприятия.

Полученные данные говорят о том, что большинство родителей не выделяет в качестве ключевых только одну или две задачи школьного образования. Напротив, более трети из них (35%) отметили как очень важные все пять перечисленных задач, и ещё 26% выделили как очень важные одновременно три или четыре задачи. Наконец, лишь 11% опрошенных не назвали ни одну из этих задач очень важной.

Таким образом, эффективность школьного образования оценивается родителями, исходя из их представлений о многофункциональности системы школьного образования.

Уровни значимости

Среди обследованных регионов по значимости задач школьного образования несколько выделяется Воронежская область. Так, задачу «Получение знаний, необходимых для приобретения будущей профессии» отметили, как очень важную 70% родителей Свердловской области, 75% — Ивановской области и лишь 53% — Воронежской области. Однако если взять второй уровень значимости, обозначенный в анкете как «достаточно важно», то мы видим обратную картину: Свердловская область — 26%, Ивановская область — 22% и Воронежская область — 45%. В итоге позицию «важно лишь в малой степени» во всех трёх регионах выбрало лишь явное меньшинство опрошенных: Свердловская область — 3%, Ивановская область — 2% и Воронежская область — 2%.

Сходные закономерности в ответах прослеживаются и в отношении других задач школьного образования. Вопрос о том, что определяет разницу в оценке значимости родителями задач школьного образования (и, возможно, самого школьного образования) требует дополнительных исследований.

С точки зрения оценки родителями значимости основных задач школьного образования в населённых пунктах различных типов наблюдается противоречивая картина. Значимость задач по критерию «очень важно» оказалась снижена как в региональных столицах, так и в сельской местности. Наиболее явно эта тенденция проявилась в отношении задачи «получение разнообразных знаний, расширяющих представление о мире, дающих право называться образованным, культурным человеком». Очень важной эту задачу считают 62% жителей столиц, 71% жителей крупных городов, 74% жителей малых городов и 61% сельских жителей.

Можно предположить, что причины определённого снижения значимости задач школьного образования в региональных столицах и в сельской местности имеют разную природу. В региональных столицах много альтернативных источников образования: образованная социальная среда, разнообразие СМИ, достаточно свободный доступ к Интернету и т.д. В сельской местности, напротив, значимость школьного образования снижается спецификой сельского труда, требующей развития у ребёнка определённых трудовых навыков, напрямую не связанных со школьным образованием (во всяком случае, такой точки зрения могут придерживаться родители школьников). Последняя гипотеза подтверждается высокой долей сельских респондентов, не отметивших в качестве важной ни одну из задач школьного образования, — 18% (против 11% в среднем по массиву).

ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ руководителю школы об изменениях в законодательстве об образовании

Нина Михайловна Ладнушкина,
*старший научный сотрудник лаборатории образовательного права
Московского государственного педагогического университета,
почётный работник образования Российской Федерации,
кандидат педагогических наук*

В последнее время идёт активное законодотворчество в сфере образования, несмотря на то, что совсем недавно (в сентябре 2013 года) вступил в силу новый отраслевой закон «Об образовании в Российской Федерации». Как предполагали разработчики, он сможет отрегулировать все положения в образовательной сфере, но сегодня в новый закон внесены изменения 12 законодательных актов, и работа по его совершенствованию продолжается.

На эти же цели направлен Федеральный закон от 31 декабря 2014 г. № 500-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». Он вступил в силу в январе этого года и внёс изменения и дополнения не только в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», но и в Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (далее — Федеральный закон № 159-ФЗ) и Федеральный закон от 26 декабря 2008 г. № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля» (далее — Федеральный закон № 294-ФЗ).

Изменения, внесённые в Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», направлены прежде всего на снятие всевозможных ограничений по обеспечению дополнительными гарантиями социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, учащихся в образовательных учреждениях в связи с отсутствием у учреждения государственной аккредитации.

Статьёй 2 Федерального закона от 31 декабря 2014 г. № 500-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» внесено дополнение в статью 17 Федерального закона № 294-ФЗ, которое приводит в соответствие нормы, установленные этой статьёй по принятию мер в связи с результатами контрольных мероприятий, и вновь принятые нормы по результатам проверок качества образования.

Более подробно остановимся на изменениях, внесённых в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Они, в основном, коснулись процедур государственной аккредитации образовательной деятельности, системы мер, применяемых контролирующими органами в сфере образования по результатам проверок по федеральному государственному надзору в сфере образования и федеральному государственному контролю качества образования, а также процедур распределения и установления контрольных цифр приёма абитуриентов по профессиям, специальностям и направлениям подготовки.

С целью совершенствования механизмов государственной аккредитации образовательной деятельности исключено требование об обязательном наличии учащихся, завершающих обучение в текущем учебном году по основным профессиональным образовательным программам при заявлении организации на проведение государственной аккредитации.

Изменение этой нормы позволит теперь образовательной организации подавать заявление на прохождение государственной аккредитации образовательной деятельности, в том числе и по основным профессиональным программам, **в любой период реализации образовательных программ.**

Также изменена норма предоставления временного свидетельства о государственной аккредитации образовательной деятельности. А именно: временное свидетельство теперь выдаётся аккредитационным органом только в том случае, **когда организации реорганизуются в форме разделения или выделения.** При присоединении одной организации к другой свидетельство о государственной аккредитации организации, к которой присоединяется новая организация, **переоформляется на период до окончания срока его действия.** При слиянии свидетельство о государственной аккредитации оформляется с учётом свидетельства о государственной аккредитации организации, **срок действия которого заканчивается раньше, чем у других слившихся организаций.**

Уточнены основания, по которым аккредитационный орган лишает организацию государ-

ственной аккредитации образовательной деятельности по образовательным программам, относящимся к соответствующим уровням образования или к укрупнённым группам профессий, специальностей и направлений подготовки. Исключено основание в связи с аннулированием лицензии на осуществление образовательной деятельности полностью или в отношении отдельных имеющих государственную аккредитацию образовательных программ. Это обосновано, прежде всего, тем, что образовательная деятельность при аннулировании лицензии не ведётся, соответственно государственная аккредитация также утрачивает силу.

Внесены изменения в позиции, которые устанавливаются Положением о государственной аккредитации образовательной деятельности, то есть Положением о государственной аккредитации будут теперь дополнительно установлены:

- случаи и основания, при которых аккредитационный орган принимает решение о возврате заявления о государственной аккредитации и прилагаемых к нему документов;
- порядок принятия решения о государственной аккредитации, об отказе в государственной аккредитации, о приостановлении и возобновлении её действия, а также лишения государственной аккредитации, в том числе с участием коллегиального органа;
- особенности проведения аккредитационной экспертизы образовательной деятельности при отсутствии учащихся, завершающих обучение по реализуемым образовательным программам в текущем учебном году.

Особо остановлюсь на том, что теперь принятие решения о государственной аккредитации, об отказе в государственной аккредитации, о приостановлении её действия, возобновлении действия

аккредитации или о лишении государственной аккредитации **будет осуществляться с участием коллегиального органа**. Учитывая это нововведение, аккредитационному органу необходимо разработать положение о коллегиальном органе, создать его и включить в процесс государственной аккредитации образовательной деятельности и не только.

Следует учесть, что изменения, внесённые в статью 92 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», **напрямую теперь связаны с процедурой федерального государственного контроля качества образования и принятия мер по его результатам**.

Теперь рассмотрим изменения, внесённые в статью 93 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Значительное изменение претерпели меры, применяемые контролирующими органами по результатам проверок по федеральному государственному надзору в сфере образования и федеральному государственному контролю качества образования.

Внесены изменения, согласно которым дополнительные основания для проведения внеплановых проверок, установленные ранее статьёй 93 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» только для федерального государственного надзора в сфере образования, **теперь распространяются и на проверки по федеральному государственному контролю качества образования**.

Федеральным законом № 500-ФЗ установлено, что организация проверок и принятие мер по их результатам будут опираться не только на нормы, установленные Федеральным законом № 294-ФЗ, но и на нормы, установленные Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». А именно: **система мер, применяемая органом контроля и надзора, будет разной по результатам проверок**

по федеральному государственному контролю качества образования и федеральному государственному надзору в сфере образования.

Прежде чем обратиться к системе мер, применяемых органом контроля и надзора по результатам проверок по федеральному государственному контролю качества образования, следует отметить, что **изменилось понятие «федеральный государственный контроль качества образования»**. Изменённое определение соотносено с предметом аккредитационной экспертизы.

Теперь под федеральным государственным контролем качества образования понимается оценка соответствия содержания и качества подготовки учащихся по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам федеральным государственным образовательным стандартам посредством организации и проведения проверок качества образования и принятия по их результатам мер, предусмотренных частью 9 статьи 93.

Это значительно меняет предмет проверок федерального государственного контроля качества образования и приближает его к аккредитационной экспертизе. И исходя из этого определения, результатом проверок будет соответствие или несоответствие содержания и качества подготовки учащихся по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам федеральным государственным образовательным стандартам.

Учитывая, что в связи с внесёнными изменениями **выявляются не нарушения, как прежде, а несоответствия содержания и качества подготовки учащихся федеральным государственным образовательным стандартам**, то и применять меры, которые ранее применялись, невозможно. Именно поэтому и внесено дополнение в статью 17 Федерального закона № 294-ФЗ, о котором говорилось выше.

При выявлении таких несоответствий содержания и качества подготовки учащихся федеральным государственным образовательным стандартам предписание не выдаётся, а сразу приостанавливается действие государственной аккредитации и устанавливается срок устранения выявленных несоответствий. Если несоответствия не будут устранены в установленный срок, то организация лишается государственной аккредитации в порядке, который будет прописан в Положении о государственной аккредитации образовательной деятельности. То есть государственный контроль качества образования приближен к государственной аккредитации образовательной деятельности, **и путь к лишению организации права вести образовательную деятельность стал короче.**

Отличается от предыдущего порядка и новый порядок действия органов по контролю и надзору в сфере образования в случае неисполнения предписания, выданного при выявлении нарушений обязательных требований законодательства, то есть по результатам проверок по федеральному государственному надзору в сфере образования. Согласно новой редакции статьи, в случае неисполнения предписания орган по контролю и надзору в сфере образования одновременно возбуждает дело об административной ответственности, выдаёт повторно предписание со сроком исполнения до трёх месяцев и запрещает приём в организацию полностью или частично.

При принятии судом решения о прекращении производства по делу об административном правонарушении в связи с отсутствием состава административного правонарушения, **приём в организацию возобновляется со дня, следующего за днём вступления в законную силу решения суда.**

Если суд принимает решение привлечь организацию, осуществляющую образовательную деятельность, к административной ответственности за неисполнение в установленный срок предписания, орган по контролю и надзору в сфере образования возобновляет приём в организацию при условии выполнения в установленный срок повторно выданного предписания. До истечения срока исполнения выданного повторно предписания орган по кон-

тролю и надзору в сфере образования должен быть уведомлён органом или организацией об устранении нарушения требований законодательства об образовании с приложением документов, подтверждающих исполнение этого предписания. В течение тридцати дней после получения уведомления орган по контролю и надзору в сфере образования проводит проверку содержащейся в нём информации. Внеплановая проверка проводится в соответствии с требованиями, установленными Федеральным законом № 294-ФЗ, по основанию в связи с истечением срока исполнения предписания.

Если же повторное предписание не исполнено, то орган по контролю и надзору приостанавливает действие лицензии до решения суда и обращается в суд за аннулированием лицензии на осуществление образовательной деятельности.

Меры, установленные в связи с неисполнением повторно выданного предписания органом исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органом местного самоуправления, **остались без изменения.**

Серьёзные изменения претерпели статьи, связанные с контрольными цифрами приёма абитуриентов в образовательные организации. Определено, в частности, что контрольные цифры приёма учащихся могут быть установлены по профессиям, специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупнённым группам профессий, специальностей и направлений подготовки для обучения по не имеющим государственной аккредитации образовательным программам среднего профессионального и высшего образования. **Иначе говоря, теперь контрольные цифры приёма могут быть установлены и по программам, не имеющим государственной аккредитации, но при условии, что в течение трёх лет организация обязана**

получить государственную аккредитацию.

В этой ситуации установление контрольных цифр приёма учащихся по соответствующим профессиям, специальностям, направлениям подготовки необходимо согласовать:

1. Государственным или муниципальным образовательным организациям с государственными органами или органами местного самоуправления, выполняющими функции их учредителей.
2. Частным организациям, осуществляющим образовательную деятельность по не имеющим государственной аккредитации образовательным программам высшего образования с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.
3. Частным организациям, осуществляющим образовательную деятельность по не имеющим государственной аккредитации образовательным программам среднего профессионального образования, с органами государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования.

Подводя итоги обращаюсь прежде всего к руководителям организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Внимательно ознакомьтесь со всеми изменениями, о которых шла речь в этой статье, особенно с теми, которые связаны с последствиями неисполнения предписания или неустранения выявленных несоответствий в установленный срок. Следует знать, что путь к аннулированию лицензии на образовательную деятельность и лишению государственной аккредитации лежит через проверки контролирующих органов. А если быть более конкретным — то напрямую связан с исполнением предписания и устранением выявленных несоответствий в установленный срок. Зная о последствиях, эти несоответствия можно предупредить, а следовательно, не допускать нарушений образовательного законодательства, несоответствий требованиям ФГОС, а также неисполнения предписания.

Правовая культура руководителя, правовая дисциплина — одно из важнейших и необходимых управленческих качеств.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ и методология для инновационного обновления образования¹

Владимир Ильич Загвязинский,
*заведующий кафедрой Тюменского государственного университета,
академик РАО, профессор, доктор педагогических наук*

Считается, что методология образования — это теоретические построения высокого уровня абстракции, которые к реальной практике обучения и воспитания, к деятельности конкретного педагога прямого отношения не имеют: он руководствуется стандартами, методическими указаниями, здравым смыслом и ситуацией. Автор доказывает, что методология, стратегические установки определяют успех инновационного развития образования, влияя прямо или косвенно на все уровни образовательного процесса, в том числе на практику развития и функционирования школ и педагогов. Поистине «нет более практичной вещи, чем хорошая теория», добавим — даже самого высокого уровня.

Методологический семинар

Когда более 10 лет тому назад сотрудники кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета решили учредить Урало-Сибирский семинар по практической методологии педагогического исследования, то встретились с возражением: методология — это высший уровень теоретического осмысления, это стратегия исследовательского поиска, а не практических действий и мероприятий.

Возражение серьёзное, если по традиции отнести методологию исключительно к высокому — философ-

ско-стратегическому уровню исследования (ведь в науке не принято рассуждать о «практической философии»). Но замысел семинара заключался как раз в том, чтобы проработать с его участниками не только стратегию, но и весь маршрут педагогического поиска, включая этапы практической реализации новых идей и замыслов и оценки результатов нововведений.

С того времени мы провели 23 сессии нашего семинара в Тюмени и целую серию выездных занятий в Екатеринбург, Перми, Омске, Челябинске, Кургане, Барнауле, Кемерово, Новосибирске, Ишиме, Тобольске и других городах. Они включали и лекционные, и практические занятия с анализом конкретных исследовательских проектов участников на всех этапах их разработки и реализации. Фактически выстраивалась методология всего исследовательского поиска — инновационного развития образования в целом от идеи

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

до результата. Каждый относительно завершённый цикл занятий осуществлялся в течение двух лет. В какой-то мере мы стремились продолжить традицию методологических семинаров для педагогов-исследователей, которые проводились в 60–80-е годы прошлого века в Москве под руководством ведущих учёных-педагогов М.А. Данилова и М.Н. Скаткина.

Занятия и всю межсессионную работу в системе семинарских занятий проводили специалисты научно-педагогической школы Тюменского государственного университета с привлечением видных учёных страны. Каждый относительно завершённый цикл занятий состоял из четырёх семинаров, проводимых в течение двух лет.

Через наши семинары за 10 лет прошли около двух тысяч педагогов-исследователей, многие из них прошли весь цикл занятий, на которых прорабатывались стратегия, тактика, исходные позиции (идея, замысел, гипотеза), методика и технология поиска, апробация и защита результатов. Надо заметить, что обучающих семинаров такого уровня систематичности и кадрового обеспечения в этот период трансформации российского образования в стране не было.

Его результаты, несомненно, положительны, доказательством этого служит высокий инновационный потенциал Тюменского образования, когда Тюменский регион был официально утверждён территорией-консультантом для других территорий страны наряду с Москвой и Санкт-Петербургом.

Желаемое и действительное

Однако результаты нашей работы могли быть ещё более значительными, если бы была замкнута цепь в системе: стратегические ориентиры (социальная стратегия государства) — образовательная политика на уровне Федерации и регионов (управление образовательной системой) — методическое и ре-

сурсное обеспечение — реальная практика реформирования и модернизации образовательных систем. На всех этапах (звеньях) этой цепочки необходимо научное обеспечение функционирования и развития системы. Но последнее как раз и не было обеспечено, цепь была разомкнута и остаётся, к сожалению, разомкнутой в нескольких местах и сегодня.

Первая нестыковка — это рассогласование между декларируемой верной социальной стратегией, отражённой в преамбуле всех законодательных актов государства, федеральных образовательных стандартах, установках, статьях, выступлениях, обращениях, ответах на вопросы Президента России, и реальной образовательной политикой Правительства и Министерства образования и науки РФ. В самой науке многие стратегические (т.е. методологические по содержанию и направленности) положения оказались разобщёнными с теориями и методиками их предметной реализации.

В документах утверждается: образование должно быть бесплатным, но реальная политика не позволяет реализовать этот принцип, коммерциализация образования, напротив, усиливается; высокий уровень образования россиян — это наше серьёзное конкурентное преимущество, но идущие «сверху» указания и решения утверждают безусловный приоритет экономики, а образование трактуют как сферу выполнения запросов экономики. Утверждается приоритет воспитания в сфере образования, а управленческая политика ведёт к серьёзному сокращению персонала, осуществляющего воспитание вне урока, возлагая всё на семью и на очень перегруженного учителя, а образование по существу сводится только к обучению, включающему и воспитательную составляющую, но ориентированную прежде всего на приобретение знаний и умений.

В этой нестыковке потерялись или ушли на второй план стратегические установки,

отражённые в последнем поколении ФГОС и в разработанном впервые стандарте педагога, — ориентация на освоение всех ведущих элементов культуры, на личностное развитие каждого ученика (воспитанника), на интегративную социально-личностную и активно-деятельностную сущность образования.

Остаётся пока нечёткой и стратегическая установка на соотношение в образовательном процессе педагога и современных технических средств обучения, особенно обучения дистанционного. Не выявлены и поэтому слабо используются развивающие возможности компьютерных программ и риски этого вида образования относительно успешности формирования интеллектуальных и коммуникативных способностей.

Вторая нестыковка и даже отчуждение возникли между образованием и наукой. Мы имеем в виду весь комплекс наук, обеспечивающих образование: политологию, социологию, демографию, медицину, кибернетику, философию, психологию, антропологию, физиологию человека, информатику и многие другие, но прежде всего педагогику, связанную с образованием кровным единством. Такое отчуждение тем более парадоксально, что управление этими сферами в основном сосредоточено в одном министерстве — образования и науки.

Можно объяснить указанные нестыковки и несоответствия тем, что педагогика — это не только наука, но и искусство, и тогда это по ведомству Министерства культуры, а можно ещё сделать ссылку на то, что многие учреждения дополнительного образования принадлежали до недавнего времени Министерству спорта и молодёжной политики. Но ведь ясно, что дело не столько в ведомственной принадлежности, сколько в готовности чиновников следовать не научно обоснованной стратегии, а ведомственным установкам, которые пока общей стратегии не соответствуют.

Образовательная политика во многом определяется теми документами, которые разрабатываются в Высшей школе экономики (там много талантливых разработчиков, потенциал которых нужно использовать), но почему очень слабо используется потен-

циал Российской академии наук, Российской академии образования, государственных и педагогических университетов, не только центральных, но и региональных?

От образовавшегося разрыва страдают обе стороны: и практика, дезориентированная установками ЕГЭ, и наука, которая не получает энергии поиска педагогов-новаторов и инновационных педагогических коллективов. Ушли в прошлое традиции совместной работы учёных и практиков на путях инновационного обновления образовательных систем, столь ярко и продуктивно заявившие о себе в первой половине 90-х годов XX века (педагогика сотрудничества).

Напрашивается важный вывод (назовём его пока менее категорично — предположение) — методология, стратегические ориентиры необходимы для инновационного обновления образования, его продуктивного функционирования. Методологию предельно обобщённо (как общего ориентира) А.М. Новиков, вслед за Г.П. Щедровицким, определил как общую теорию деятельности, в нашем случае деятельность социально-педагогическую и психолого-педагогическую. Методологические ориентиры проецируются на теорию и практику образования либо непосредственно, либо опосредованно, во многом определяя успех, степень достижения востребованных результатов.

Исследовательский проект

На процесс исследования методология проецируется непосредственно. Если исследователь владеет материалом и у него уже есть, пусть ещё нечётко обозначенные, контуры предстоящего исследовательского поиска, то целесообразно уже в начале исследования провести методологическую, своего рода панорамную, опережающую

проработку предстоящего поиска, составить исследовательский проект. Определяются проблема, основные положения исходной концепции, идея и замысел, гипотеза, методы и предполагаемые результаты, проецируются все элементы, связи, контуры, результаты исследовательской процедуры. К сожалению, у нас пока даже в масштабе страны чётко не определены самые существенные результаты образования, которые фиксируются на ЕГЭ и ГИА: уровень социальной зрелости, нравственного и духовного совершенствования, развития способностей, готовности воспитанников к жизни, к продуктивной деятельности, а фиксируются промежуточные результаты образовательного процесса — усвоение знаний и овладение методами. Стратегия, методологические ориентиры теряют свою действенность, свой заряд, пробиваясь к практике. Конечно, все положения проекта должны уточняться, конкретизироваться, а нередко — изменяться. Придётся не раз возвращаться к первоначально намеченному, но общие рамки, смысл и канва поисковой работы, обозначенные в проекте (проспекте), позволяют не сбиться с пути, сделать поиск более целенаправленным, упорядоченным, получить доказательства или опровержение выдвинутых предположений.

Вот почему мы рекомендуем авторам практических исследовательских проектов или программ по возможности раньше составить и при необходимости дорабатывать исследовательский проект, а уже затем вести поиск и оформлять тексты публикаций, пособий и рекомендаций.

На образовательную практику и её реформирование методология может влиять чаще всего опосредованно — через педагогическую теорию, через механизмы социального наследования (в частности, традиции), через социальную среду (референтные персоналии и группы, семья, СМИ) и используемые образовательные технологии, в том числе новые.

Влияние методологии

И непосредственно, и опосредованно методология образования влияет на личность педагога, на его общую и педагогическую культуру. Она влияет на формирование персонального кредо педагога, его личностную профессиональную и жизненную авторскую позицию, на подчинение всех его отношений, установок, компетенций основному смыслу педагогической деятельности — человеко-созиданию, утверждению гуманистических норм человеческих сообществ, реализации принципа «Не навреди!», одинаково важного и в медицине, и в образовании, и во всей социальной политике.

Профессионально-личностное кредо педагога вбирает в себя общую и профессиональную культуру, нравственный императив — запрет делать то, что не в интересах воспитанника. Это ни в каком случае не ограничивает свободу педагога в выборах способов деятельности и в реализации своего индивидуального стиля деятельности, собственных предпочтений и находок.

Проработка целей и ориентиров образования с позиций стратегических установок, т.е. именно с методологических позиций задаёт характер, содержание всей образовательной системе, где на каждом уровне, следуя социальному заказу, исходя из имеющегося потенциала и возможностей ресурсного обеспечения, выделяются приоритеты, необходимые пропорции, способы достижения гармонии так называемых дуальных оппозиций — противоположных, но тесно взаимодействующих тенденций и качеств педагогического процесса — логики и интуиции, алгоритма и творчества, обязательности и свободы, традиций и инноваций, уважения и требовательности.

Опосредованное, но существенное влияние методологии проявляется по-разному. На уровне **общепедагогическом** это соотношение теории и практики

в образовательном процессе, ориентации на «живого педагога» и на электронное и дистанционное обучение, это способы достижения реального приоритета воспитания и его соотношения с обучением и развитием, это соотношение и взаимозависимость образования и социально-экономического развития общества, это проблемы здоровьесбережения при усложняющихся целях и усиливающихся перегрузках учащихся, это проблемы установления необходимых для общества и государства, но не ущемляющих права человека пропорций между контингентами учащихся в учреждениях различных уровней профессионального образования и многое другое.

На уровне **предметно-методическом** — это установки, регулирующие соотношение предметного содержания и его отражение на межпредметном и метапредметном уровне, групповой и уровневой дифференциации, знаниевого и развивающего потенциала предметного материала, соотношение общего и специфичного содержания предмета, абстрактного и конкретного в предметном и межпредметном обучении, индуктивной и дедуктивной логики изучения материала.

На уровне **технологическом** регулируются соотношения живого общения всех участников педагогического общения, программированных заданий и дистанционного обучения, воспроизводящих, алгоритмических и творческих заданий, определение степени и форм участия педагога в учебном познании и способов увеличения доли самостоятельной деятельности учащихся, соотношения наглядных, словесных и практических методов.

На этапе **рефлексии** методология влияет на оценку оптимальности выбранных ориентиров, адекватности методов, способов использования полученных результатов, перспектив их улучшения, на определение влияния неучётных факторов, условий, способов оптимизации учебно-воспитательного процесса. Анализ влияния методологии на весь образовательный процесс позволяет корректировать как тактику, так и сами стратегические установки, поэтому к совершенствованию самой методологии следует подходить очень ответственно и осторожно.

Гуманистическая парадигма

Целесообразен выбор ведущей, доминантной парадигмы, которая в качестве условия реализации всего спектра задач образования вбирает в себя продуктивное, полезное для реализации человеческого потенциала и социальной жизни, конструктивные черты и рекомендации всех исторически сложившихся парадигм. Именно такой парадигмой в прогрессивной педагогике мира и в традициях отечественного образования выступает гуманистическая парадигма, по существу человеко-ориентированная, социальная по направленности, культуросемкая по содержанию, активно-деятельностная по способам реализации.

Только при ориентации на все уровни образования методология и политика перестают быть лозунговыми, а приобретают перспективный и действенный характер. Это особенно наглядно проявляется на примере ключевого методологического положения о ведущей роли воспитания в системе образования и социального воспитания. Оно отражено во многих основополагающих документах, определяющих развитие образования. Преподавание в средней школе — «это прежде всего воспитание»². Однако пока, даже в новых стандартах, значительно улучшенных и включающих раздел о воспитании, речь идёт прежде всего об обучении, универсальных учебных действиях, образовательных (по существу учебных) программах, современных технологиях обучения, т.е. о воспитательной функции обучения. Это хорошо, это шаг вперёд, но сам процесс воспитания выходит далеко за рамки учебного процесса и радуется, что в повестку дня в качестве актуального внесён вопрос о разработке стратегии, а затем и программы воспитания в России, которая может быть выполнена общими

² Президент и учителя обсудили ЕГЭ и зарплаты // Известия. № 196 от 17 октября 2014 г.

усилиями не только образования, но и семьи, и многих других ведомств, и общественных организаций.

Многие не декларируемые, а реально действующие методологические установки не дают российскому образованию вырваться из тисков кризиса, в том числе и уже упомянутая нами установка на то, что образование обслуживает экономику и выполняет её (а не общесоциальный и общекультурный) заказ, и что способ его реализации — образовательные услуги. Остаётся неконкретным и недостаточно воплощённым в жизни и принципиально важное для судеб образования положение о приоритетной роли образования в общей структуре общества, требует уточнения и ряд принципиальных руководящих установок.

Сделаем некоторые выводы:

Методология педагогики как общая стратегия образования должна задавать ориентиры не только исследовательскому поиску учёных, но и творческих педагогов-практиков, она может и должна стать не только теоретико-, но и практико-ориентированной, выходить прямо или косвенно на все опосредующие практику «этажи» образовательной структуры: реальную образовательную поли-

тику, программно-методическое обеспечение, блок образовательных средств и технологий и на саму практику обучения, воспитания и развития детей, юношества, на практикующих и ещё подготавливаемых специалистов. Методология педагогики и социально-педагогических исследований должна стать **методологией образования**. Необходима не только теоретическая, но также и практическая (образовательная, если хотите — прикладная) методология.

Необходимо целенаправленно формировать методологическую культуру всех, кто причастен к совершенствованию образования — авторов концепций, программ, учебников, законодательных и подзаконных актов, чиновников-управленцев разного уровня, педагогов-практиков (учителей, воспитателей, методистов).

Необходима дееспособная база методологической и практико-ориентированной подготовки кадров образования в центре и в регионах, опираясь на потенциал РАО и его научных центров при ведущих государственных и педагогических университетах страны. Методология образования должна интегрировать и вывести практику достижения и рекомендации всей совокупности наук, составляющих основы комплексного современного человекознания и обществоведения.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ основа решения проблем в отечественном образовании

Андрей Викторович Хуторской,
директор Института образования человека,
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук

Сегодня официальной доктрины образования в России нет. Имеющаяся национальная доктрина образования, период действия которой был определён с 2000 по 2025 гг., отменена Постановлением Правительства РФ № 245 от 29 марта 2014 г. вместе со многими другими документами. Отсутствие документа, определяющего национальную политику в области образования, затрудняет реализацию конституционного права граждан на образование, снижает обоснованность государственных решений, подвергает рискам безопасность страны.

Отсутствие ясных ориентиров в области образования приводит к непониманию стратегии образования среди педагогов, учащихся, их родителей, к некомпетентным действиям политиков, к произволу чиновников органов управления образованием. Наиболее остро проблема проявилась в двух противоречащих друг другу законодательных нормах — в федеральном государственном образовательном стандарте и едином государственном экзамене. Эти документы по-разному определяют ожидаемые результаты обучения, что не позволяет педагогам, школам, управленческим ведомствам организовать эффективный образовательный процесс. Закон «Об образовании в РФ» не может выполнять функции доктрины образования в силу своей специфики. Существует множество вопросов, которые не решаются и не могут быть решены с помощью закона. Да и сам закон должен стать одним из воплощений Доктрины, а не наоборот. Это же

относится и к другим документам, стратегиям и программам в области образования. Вот почему Доктрина — это концептуальная основа решения многих накопившихся в отечественном образовании проблем, это система объединённых общей идеей основополагающих положений и принципов, определяющих миссию, цели, задачи, содержание, систему организации обучения, воспитания, контроля и оценки результатов образования человека в России.

Основной недостаток сложившегося в последние годы образования в стране — игнорирование роли самого ученика в этом процессе. Нынешняя система государственного управления образованием монополизировала требования к нему, проигнорировав потребности и запросы других субъектов и заказчиков образования — учащихся, их родителей, педагогов, школ, регионов, этносов, производств, религиозных конфессий, общественных объединений.

Анализ официальных распоряжений нынешнего Минобрнауки РФ свидетельствует о том, что часть из них носит характер санкций по отношению к народному образованию, устанавливает запреты, ориентирует педагогов, управленцев, проверяющих на пренебрежение человеческим фактором в угоду формальным параметрам и показателям. Возникающие в практике работы школ и вузов проблемные ситуации свидетельствуют: действия управленцев в области образования зачастую идут вразрез с гуманистическими, природосообразными ориентирами образования. Всё это приводит к тому, что Россия занимает невысокие места в таких международных рейтингах, как «Индекс развития человеческого потенциала», «Всемирный индекс счастья» и тому подобных.

Многие российские чиновники понимают образование не как внутреннее развитие растущего человека, а то, что требует материальных затрат и финансовых вложений из бюджета. Из-за этого даже увеличенное финансирование образования (если такое есть) идёт не на образование детей, а на то, что происходит вокруг него, создаются предпосылки для коррупции и нецелевого расходования средств. **По данным из открытых источников, до 80% государственных закупок в сфере образования сомнительны или имеют коррупционную составляющую.** Поэтому считаю актуальным создать Доктрину образования именно человека, а не Доктрину системы образования. Система должна работать не на себя и на обслуживающих её чиновников, **а на образование конкретных детей, подростков, молодых людей.**

Рассмотрим педагогические основания построения Доктрины образования человека. К ним отношу основополагающие методологические принципы, систему педагогических понятий, перечень субъектов — заказчиков образования человека, технологию их взаимодействия, нормативно-педагогические правила, инновационные особенности и риски реализации Доктрины.

В результате наших исследований (1989–2015 гг.) определён основной методологический принцип проектирования и реализации образования человека — **принцип человекообразности образования: образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру.**

Образование буквально — это образование растущего человека. Такое понимание продолжает гуманистическую традицию, определяющую человека как «семя неизвестного растения». Эта традиция зиждётся на майевтике Сократа, педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, П.П. Блонского, философских учениях русских космистов Н.Ф. Фёдорова, Вл. Соловьёва, К.Э. Циолковского, П.А. Флоренского, А.Л. Чижевского, В.И. Вернадского и других учёных XX–XXI вв.

Реализация принципа человекообразности предполагает создание **системы соответствующих понятий.** Их роль — обозначить смысл, определить методологическую основу проектирования и обеспечения образования человека. Перечислим педагогические понятия, необходимые для реализации принципа человекообразности:

- «человекообразное образование»;
- «образовательный потенциал ученика»;
- «миссия ученика»;
- «предназначенность ученика»;
- «предрасположенность ученика»;
- «предпочтения ученика»;
- «самореализация ученика»;
- «индивидуальная образовательная программа»;
- «индивидуальная образовательная траектория»;
- «персональный образовательный результат ученика»;
- «персональный образовательный продукт ученика» (внутренний, внешний);
- «образовательное целеполагание»;
- «образовательные компетенции»;
- «образовательные компетентности»;

- «образовательная рефлексия»;
- «образовательная самооценка»;
- «заказчики образования»;
- «ученический стандарт образования»;
- «комплексный образовательный стандарт».

Для стадии проектирования базового содержания и технологий образования мы ввели такие понятия:

- «деятельностное содержание образования»;
- «метапредметное содержание образования»;
- «учебный метапредмет»;
- «фундаментальный образовательный объект»;
- «культурно-исторический аналог»;
- «образовательная ситуация»;
- «происходящий метод обучения» и другие.

Содержание этих понятий определено и развивается, но создать целостный понятийный тезаурус ещё предстоит.

Доктрина призвана восстановить доминанту права человека на собственное образование, определить баланс его требований всех его участников и заказчиков. В связи с этой задачей предлагаем включить в Доктрину **основные группы заказчиков образования**, среди которых — человек, его семья, школа, регион, страна, мир.

Термин «заказчик образования» отсутствует в классической педагогике, но в современных условиях он наиболее ясно характеризует роль выразителя, обеспечивающего ожидания от образования человека. Человек одновременно принадлежит всем указанным группам заказчи-

ков образования, поэтому с их помощью, в том числе и самостоятельно, он определяет заказ на своё образование.

В соответствии с демократическими принципами государственного устройства каждая группа заказчиков образования имеет право определять свою часть комплексного образования человека. Объём каждой части заказа зависит от ступени (уровня) образования человека и определяется согласно процедуре, разработанной и утверждённой на федеральном уровне. Заказ каждой группы имеет форму соответствующего образовательного стандарта или иную. В таблице 1 представлен один из вариантов распределения заказа на образование человека в процентном отношении между разными группами заказчиков. Для интегрированного воплощения заказа разных групп заказчиков мы ввели понятие «**Комплексный образовательный стандарт**» (КОС).

Заказ каждой группы заказчиков образования включает целевые установки, минимальный объём содержания образования, видов деятельности, ключевых компетенций; способы диагностики и оценки образовательных результатов.

Принципиальное отличие от нынешней системы образования — предлагаемый

Таблица 1

Заказчики образования человека	Дошкольное образование	Начальная школа	Средняя школа	Старшая школа	Вуз, ссуз	Послевузовское образование	Иные формы и виды образования
Человек	20	30	30	40	20	45	60
Семья	40	30	10	10	5	5	5
Образовательное учреждение	20	20	30	10	30	20	20
Регион, социум	5	5	5	20	20	15	5
Страна	10	10	20	15	20	10	5
Мир	5	5	5	5	5	5	5

нами состав основных образовательных областей. Опираясь на реальные, жизненные, социальные и личностные потребности современного человека и специфику окружающего его мира, мы определили основные образовательные области общего образования:

1. Основы жизнедеятельности человека.
2. Основы человеческой культуры.
3. Основы наук, техники, технологий.
4. Производство, труд и коммуникации в социуме.

Каждая образовательная область равнозначно представлена в Комплексном образовательном стандарте и имеет как знаниево-предметную, так и деятельностно-компетентностную компоненту.

Для диагностики и оценки образовательных результатов вводится понятие «**персональный образовательный результат**». Это индивидуализированный образовательный результат ученика, который создаёт его в процессе и в итоге выполнения КОС по каждой из образовательных областей. Персональный образовательный результат имеет форму **образовательного продукта ученика**, подтверждающего уровень освоения им знаниево-предметной и деятельностно-компетентностной компонент каждой образовательной области. У образовательного продукта ученика две составляющие: внешняя (материализованный продукт), внутренняя (личностные качества). По внешним продуктам, создаваемым учеником, проводится диагностика его внутренних приращений.

С позиций человекообразности, характеристики качества образования конкретного ученика — такие, например, показатели: степень выявления его способностей, уровень его образовательных приращений по каждому учебному предмету и метапредмету, развитие образовательных компетентностей, реализация его индивидуальной образовательной программы, соответствие образовательных результатов поставленным целям ученика, состав и содержание портфолио и так далее.

Это совсем другое в сравнении с принятым пониманием качества образования. Качество образования здесь — это **содержание внутренних изменений ученика и их внешнее воплощение в конкретных образовательных продуктах**. Это сущностный принцип: **образование должно быть продуктивным**, то есть ученик образовывается тогда, когда создаёт свои продукты — сочинение, схему, модель, свою форму таблицы умножения и т.п. Каждому внешнему продукту соответствуют внутренние приращения в ученике. Это ключ к диагностике качества и количества образовательных приращений. По «плодам» ученика устанавливаются его личностные изменения.

Таким образом, основные принципы проектирования Доктрины образования человека таковы:

- **принцип человекообразности образования** (образование — средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру);
- **принцип участия в построении образования всех основных заказчиков и субъектов** (ученик, его семья, школа, регион, страна, мир);
- **принцип соборности заказа на образование** (взамен федеральным стандартам предлагается комплексный образовательный стандарт);
- **принцип метапредметных основ образования** (в основе проектируемых учебных предметов лежат фундаментальные метапредметные объекты и соответствующая им метапредметная образовательная деятельность);
- **принцип равнозначности четырёх основных образовательных областей**: основы жизнедеятельности человека; основы человеческой культуры; основы наук, техники, технологий; производство, труд и коммуникации в социуме;

- принцип единства знаниево-предметной и деятельностно-компетентностной составляющих образования (знания и предметы познаются учеником в деятельности и имеют результатом сформированные компетентности);

- принцип продуктивности образования и оценки его результатов (личностные качества ученика оцениваются по его плодам, а не по тестам).

Это принципы проектирования образования, т.е. методологические принципы. В реализации образования они также присутствуют и участвуют, но уже с помощью соответствующих форм, методов, технологий обучения. Это уже педагогический и дидактический инструментарий, который нуждается в отдельной разработке и способах применения.

Рассмотрим проект Доктрины, подготовленной на основе изложенного обоснования.

I. Назначение Доктрины

1.1. Доктрина образования человека в Российской Федерации (далее — Доктрина) представляет собой систему основополагающих положений и принципов, определяющих миссию, цели, задачи, содержание, систему организации обучения, воспитания, развития, контроля и оценки результатов образования человека в России.

1.2. Настоящая Доктрина служит основой для:

- реализации права человека на собственное образование;
- реализации прав всех субъектов системы образования человека: его семьи, рода, народа, общества, социума, наций, народностей, религиозных конфессий, образовательных учреждений, предприятий, организаций и их объединений, отраслей народного хозяйства, науки, культуры, техники, производства, муниципалитетов, регионов, государства, международных организаций, человечества в целом;
- формирования государственной политики в области образования; разработки содержания нормативных актов, законов, постановлений органов власти различных уровней в сфере образования и связанных с ней сферах;

- построения и функционирования системы управления образованием;
- выстраивания системы подготовки, переподготовки и аттестации педагогических и управленческих кадров;
- разработки образовательных стандартов всех типов и уровней;
- разработки образовательных программ всех типов и уровней;
- разработки учебников, учебных и методических пособий, сайтов, компьютерных программ, иных средств образования;
- организации системы целеполагания, контроля и оценки образовательных результатов, достигнутых учащимися, педагогами, образовательными учреждениями, управленцами, политиками;
- государственного, регионального, муниципального, общественного, внутришкольного мониторинга процессов и результатов, происходящих в системе образования;
- освещения средствами массовой информации ситуаций, результатов, проблем, относящихся к реализации основных положений Доктрины.

1.3. Доктрина предполагает анализ, корректировку, отмену или замену действующих нормативных актов в сфере образования в соответствии с принципами человекообразности образования. Регламент этой деятельности устанавливается отдельным Постановлением Правительства РФ, которое определяет состав подлежащих анализу и корректировке нормативных документов, ответственные учреждения, лица, сроки работ.

1.4. Основные понятия Доктрины:

- Миссия человека.
- Предназначенность ученика.
- Образовательный потенциал ученика.
- Человекообразное образование.
- Заказчики образования.
- Ученический стандарт образования.
- Комплексный образовательный стандарт.
- Индивидуальная образовательная программа.

- Индивидуальная образовательная траектория.
- Образовательные компетенции.
- Образовательные компетентности.
- Самореализация ученика.
- Образовательный результат ученика.
- Образовательный продукт ученика (внешний, внутренний).
- Образовательная рефлексия.
- Образовательная самооценка.

II. Миссия человека и его образования

2.1. Человек есть основная ценность и адресат системы образования страны.

2.2. Основная цель национальной системы образования — реализация каждого человека по отношению к себе и окружающему его миру. Государство обеспечивает каждого своего гражданина правом на его образование и условиями реализации этого права.

2.3. **Каждый человек — уникальное создание, имеющее собственную миссию (назначение) в мире.** Человек вправе претендовать на содержание своего внутреннего мира, которое создаётся и развивается в ходе его образования.

2.4. Каждый человек имеет право на обучение и образование на всём протяжении жизни независимо от гражданского статуса, текущего положения, должности, а также других его функций и особенностей.

2.5. Каждый человек вправе определять свою миссию, цели и образовательный путь в соотнесении с требованиями, нормами, традициями, стандартами, устанавливаемыми другими субъектами (заказчиками) образования, каковыми являются его родители (опекуны), семья, род, образовательные учреждения, педагоги, социум, регион, страна, мир, человечество.

2.6. Образование — это процесс и результат образовывания человека. Смысл образования человека — реализация его возмож-

ностей. Система государственного и негосударственного образования направлена на обеспечение условий для образования каждого ученика сообразно его потребностям, возможностям и достижениям.

2.7. Основным принципом образования человека — **его человекообразность** — соответствие образовательного процесса миссии человека, направленного на выявление и реализацию возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру.

2.8. Человек потенциально равновелик миру. Вселенная предназначена для «вселения» человека, то есть для освоения им. Образовательный процесс выстраивается путём постепенного освоения учеником реальных объектов близлежащего предметного мира, затем — более удалённых объектов, в том числе мысленных, эмоционально-образных, сверхчувственных, иных.

2.9. Человек — неисчерпаем. Его возможности безграничны. Педагогическая позиция системы образования по отношению к каждому ученику независимо от его пола, возраста, вероисповедания, уровня развития и достижений предполагает наличие условий для выявления и реализации его личностных возможностей.

2.10. Человек по природе творец. Поэтому одна из главных задач системы образования — обучение человека творению, творчеству. Отсюда руководящий принцип — **принцип продуктивности образования**, деятельность ученика по созданию образовательных продуктов.

2.11. Миссия человека — самопознание и самореализация в мире. Регулятивные организующие элементы образовательного процесса таковы: целеполагание, планирование, индивидуальная образовательная программа, процесс и результат её реализации, рефлексия, самооценка и оценка образовательных результатов ученика с позиций основных субъектов (заказчиков) его образования.

2.12. Цели образования человека проектируются из его миссии в мире на каждой ступени его образования. Процедуру целеполагания осуществляют непосредственные участники образовательного процесса: ученик, его родители (опекуны), педагоги. Результаты целеполагания отражаются в образовательных стандартах, учебных программах, конспектах уроков, индивидуальных образовательных программах.

III. Заказчики и стандарты образования. Комплексный образовательный стандарт

3.1. Заказчиками, в том числе субъектами образования человека являются:

- а) сам человек (ученик);
- б) его родители, опекуны, семья, представители его рода;
- в) образовательное учреждение (одно или несколько), включая педагогов;
- г) ближайший социум — территориально близкая к месту проживания ученика часть общества, в том числе учреждения, организации, предприятия, муниципалитеты и другие органы самоуправления;
- д) религиозные конфессии, национальные общины, социальные, сетевые и иные сообщества;
- е) представители отраслей народного хозяйства, науки, культуры, техники, производства страны и мира;
- ж) федеральное управление образованием как представитель государства; политические и руководящие органы страны;
- з) субъекты всемирной деятельности: международные организации и лица, в чьи функции входит обеспечение и координация образования человечества, забота об окружающей среде, будущем планеты и мироздания.

3.2. В соответствии с демократическими принципами государственного устройства России каждая группа заказчиков образования имеет право на определение своей части комплексного образования человека. Заказ каждой группы заказчиков имеет форму соответствующего образовательного стандарта, целевых ориентиров, программ и др.

3.3. Заказчики, в том числе субъекты образования человека, в рамках своего заказа вправе определять стандарты следующих типов:

- а) стандарт ученика;
- б) стандарт семьи ученика;
- в) стандарт образовательного учреждения;
- г) стандарт социума (региона, либо, по его делегированию — субъекта этого региона, включая всех представителей региона);
- д) федеральный образовательный стандарт;
- е) международный образовательный стандарт.

3.4. Содержание и объём заказа каждой группы заказчиков образования зависят от ступени образования человека и определяются согласно разработанной и утверждённой на федеральном уровне процедуре. Процедура разрабатывается представителями всех заказчиков образования и утверждается федеральным органом управления образованием.

3.5. Результат согласования стандартов (ожиданий, требований, норм) разных групп заказчиков образования формулируется в итоговом Комплексном образовательном стандарте. Ответственные за реализацию КОС — организаторы и участники образования: ученик, его родители, педагоги. Решающее в этой процедуре — право человека на образование.

3.6. Комплексный образовательный стандарт — инструмент организации образования человека, который создаётся при участии основных субъектов (заказчиков) образования. Комплексный образовательный стандарт создаётся для каждой ступени образования человека с участием представителей всех групп заказчиков. Благодаря этому, содержание Комплексного образовательного стандарта для каждого человека всегда уникально, является его персональным образовательным стандартом.

3.7. Механизм формирования комплексного образовательного заказа на образование человека, выражающегося в форме

комплексного образовательного стандарта, определяется по специально разработанной и утверждённой на законодательном уровне процедуре. Квоты и порядок формирования комплексного заказа на образование человека обосновываются и разрабатываются с участием представителей разных групп заказчиков.

3.8. При сходных параметрах заказа разных групп заказчиков происходит объединение этих параметров. Не допускается превышение объёма заказа на образование для каждой группы заказчиков более установленного.

3.9. Итоговый заказ на образование человека реализуется организаторами и участниками образовательного процесса: учеником, педагогами, родителями.

3.10. Результат реализации комплексного (персонального) образовательного стандарта ученика характеризует его индивидуальную образовательную траекторию и фиксируется в портфолио.

3.11. Оценивание результативности образования осуществляется по критериям и с помощью средств диагностики, установленных для каждой группы заказчиков в форме требований или стандартов.

3.12. Для каждой ступени образования человека государство устанавливает и закрепляет юридические, экономические и иные механизмы реализации его права на индивидуальную образовательную траекторию соответственно имеющимся у человека возрастным, гендерным, экономическим и иным потребностям, запросам, убеждениям и другим особенностям.

IV. Структура и содержание образования

4.1. Образование человека включает следующие ступени:

- 1-я ступень. Перинатальный период (беременность, рождение).

- 2-я ступень. Дошкольное образование (до 6 лет).
- 3-я ступень. Начальное образование (1–4-й классы).
- 4-я ступень. Общее образование (5–9-й классы).
- 5-я ступень. Среднее образование (10–11-й классы, среднее профобразование).
- 6-я ступень. Высшее профессиональное образование (бакалавриат, магистратура, специалитет).
- 7-я ступень. Послевузовское образование (аспирантура, адъюнктура, докторантура, повышение квалификации и др.).
- 8-я ступень. Жизненное образование (школа зрелости, школа старости, представления о человеке после его кончины).

4.2. Содержанием образования человека становится вся внешняя окружающая его среда, в которую включены как основные элементы официальной системы образования (детские, дошкольные, школьные, ссузы, вузы), так и неформальные области самореализации ученика — клубы, социальные сети, молодёжные субкультуры и т.д.).

4.3. Общее образование включает такие основные образовательные области:

- Основы жизнедеятельности человека.
- Основы человеческой культуры.
- Основы наук, техники, технологий.
- Производство, труд и коммуникации в социуме.

4.4. В итоговом — комплексном образовательном стандарте ученика каждая из четырёх основных образовательных областей занимает 25% как по установленному содержанию, так и по отводимому на её усвоение времени. Для гармоничного развития и самореализации ученика эти пропорции сохраняются до завершения общего образования.

4.5. Состав основных образовательных областей:

- Основы жизнедеятельности человека: основы здоровья, питания, дыхания, дви-

жения, развития; психологического, духовного состояния; хозяйствование, кулинария, коммуникации, функции человека в семье; гендерное образование, половая грамотность; ОБЖ, военное дело, техники выживания, спорт; финансовая и экономическая грамотность; психология отношений.

- Основы человеческой культуры: мораль, нравственность, этика, эстетика, этикет. Физическая, интеллектуальная, эмоциональная, духовная культуры. Нравственная, правовая, политическая, экономическая, педагогическая, национальная, сексуальная и иные виды культур. Материальная культура (библиотеки, музеи, театры, кинотеатры, концертные залы, учебные заведения, суды и др.). Исторические формы культуры: первобытная, античность, древнерусская, средневековье, новое время. Народная культура (сказки, песни, фольклор, мифы, традиции, обычаи). Художественная культура (архитектура, изобразительное искусство, музыка, литература, танец, театр, кинематограф). Живопись, пение, рисование, МХК. Современные формы культуры, субкультуры, попкультуры, сетевой культуры. Мифология. Религии. Философия. Антропология. Культурология. Повседневная культура. Культура труда. Культура жилища. Прикладное искусство, дизайн (кулинария, косметика, парикмахерское искусство, флористика и т.д.).

- Основы наук, техники, технологий: математика, информатика, ИКТ, русский язык, литература, иностранные языки, история, краеведение, обществоведение, право, экономика, естествознание, биология, география, физика, химия, астрономия, астрология, технологии, машиностроение, космонавтика, дизайн, психология, экология, медицина.

- Производство, труд и коммуникации в социуме: домашний труд, сельское хозяйство (огород, сад). Трудовая функциональная грамотность. Социальные практики: благотворительность, волонтерство, общественные и личные социальные инициативы, проекты. Туризм. Социальные сети. Бизнес-модели.

4.6. Содержание образования базируется на двух взаимосвязанных компонентах: знаниево-предметной и деятельностно-компетентной. Не допускается их разделение в обра-

зовательном процессе, например, изучение знаний без овладения соответствующими компетентностями. Этот фактор определяет требования как к образовательному процессу, так и к системе диагностики и оценки достигаемых образовательных результатов. Итоговые диагностические или оценочные процедуры не могут содержать только знаниевый компонент, требующий осведомлённости (например, тесты) без проверки деятельностной составляющей ученика, сформированных у него компетентностей.

4.7. Знаниево-предметное ядро содержания образования выстраивается вокруг фундаментальных метапредметных основ. Они определяются компетентной группой специалистов, представляющих интересы всех заказчиков образования.

4.8. Деятельностно-компетентное содержание образования включает основные, ключевые, метапредметные и предметные компетенции.

4.9. Образование человека не делится на основное и дополнительное. Любое образование, которое происходит в процессе деятельности ученика, является для него основным, соответствующим его человеческой миссии. Подразделять образовательные компоненты (учебные предметы, виды деятельности) на основные и дополнительные — прерогатива самого человека, реализуемая в раннем возрасте с помощью родителей (опекунов).

4.10. Индивидуальная образовательная программа ученика на разных этапах его обучения содержит основы образовательных областей, определяемых системой ценностей и приоритетов ученика и других основных заказчиков его образования. Это требование — условие непрерывного образования ученика сообразно его внутренней сущности.

V. Диагностика и оценка образовательных результатов

5.1. Для диагностики и оценки образовательных результатов человека используется понятие «персональный образовательный результат» — индивидуализированный образовательный результат ученика, который достигается им в каждой образовательной области при реализации Комплексного образовательного стандарта.

Персональный образовательный результат ученика демонстрирует уровень освоения им знаниево-предметной и деятельностно-компетентностной составляющих каждой образовательной области.

5.2. Результатом образования человека признаются продукты его образовательной деятельности. Персональный образовательный результат имеет форму: внешних (материализованных) и внутренних (личностные качества) образовательных продуктов деятельности ученика. По внешним образовательным продуктам, создаваемых учеником, можно судить о его внутренних приращениях.

5.3. Диагностике и оценке подлежат изменения в качестве и количестве образовательных продуктов ученика за определённый период времени.

Для осуществления оценки персональный образовательный результат ученика соотносится с целями его индивидуальной образовательной программы, на основе чего оценивается степень достижения учеником соответствующей цели.

5.4. Степень самореализации ученика оценивается на основе сопоставления динамики изменения персональных образовательных результатов ученика на разных ступенях образования.

5.5. Сравнение результатов одного ученика с результатами других учащихся или некими

универсальными стандартами носит ознакомительный, но не оценочный характер.

5.6. Тестирование с целью отбора детей в школы или классы не допускается. Вопросами реализации заказа на образование ученика занимаются соответствующие заказчики. Ученик с участием семьи и с помощью педагогов вправе решать вопросы реализации и обеспечения своей индивидуальной образовательной траектории.

5.7. Образовательные учреждения самостоятельно решают вопросы об условиях приёма учащихся. Возможны следующие его формы:

1) экзаменационные испытания с целью диагностики способностей и уровня сформированности компетентностей — с последующим обучением на бюджетной основе (полной или частичной);

2) обучение по выбору и желанию учащегося на платной основе. Заказ обеспечивается его родителями или другими заказчиками его образования (местные власти, регион, предприятие и другие).

VI. Управление процессом образования человека

6.1. Деятельность органов управления образованием и образовательных учреждений направлена на обеспечение условий реализации комплексного образовательного стандарта для каждого ученика.

6.2. Введение Доктрины предполагает обязательную реформу системы управления образованием в РФ, в первую очередь — кадровую. Каждый чиновник в обязательном порядке проходит аттестацию и только после этого получает право на разработку и утверждение норм и правил для других участников образовательного процесса.

6.3. На основании обсуждения и принятия Доктрины на государственном уровне вносятся изменения в действующую

систему образования, в частности: отказ от негуманных и непедагогических норм, законов типа штрафов за нарушения при ЕГЭ, присутствия полицейских при сдаче экзаменов и т.п. Нарушение принципов Доктрины образования человека влечёт за собой ответственность на административном и правовом уровнях.

6.4. Действующие федеральные государственные образовательные стандарты подлежат отмене, последующему изменению и исправлению в соответствии с новым порядком их комплексного составления. Наряду с федеральными стандартами вводятся стандарты на образование со стороны самого ученика, его родителей, школ, социума, регионов.

VII. Помехи и угрозы образованию человека

7.1. Основными помехами и угрозами образованию человека в Российской Федерации являются:

7.1.1. Принятие федеральными и региональными органами государственной власти нормативных правовых актов, ущемляющих конституционные права и свободы граждан в области образования.

7.1.2. Отсутствие необходимой квалификации чиновников, политиков, ответственных за принятие решений в области образования.

7.1.3. Нецелевое расходование бюджетных образовательных средств на задачи, не имеющие отношения к образованию детей (повышение имиджа Минобрнауки, вхождение пяти вузов в международные топ-100, расходы на видеоканалы, полицейских при сдаче ЕГЭ и т.п.). Коррупция, отсутствие системы доступа основных заказчиков образования к формированию и распределению бюджета.

7.1.4. Монополизация федеральной системой управления образованием прав на образование человека путём установления единых и единственных образовательных стандартов. Вытеснение из стандартообразующего процесса разработки стандарта других заказчиков образования: ученика, его семьи, образовательных учреждений, региона.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

7.1.5. Гиперболизация федеральной системы контроля образовательных результатов (ЕГЭ), не учитывающей запросы человека и общества. Вытеснение с помощью ЕГЭ из образовательного процесса других ориентиров, в первую очередь — потребностей человека в своём образовании.

7.1.6. Создание конкурентных преимуществ государственным формам образования по отношению к негосударственным путём ограничений, не имеющих отношения к обеспечению качества образования человека: утверждение перечней учебников, «ВАКовских» журналов, списков отобранных олимпиад для школьников, конкурсных состязаний для педагогов и т.п. Миф о «бесплатном» государственном образовании.

7.1.7. Недостаточная активность субъектов образования человека, являющихся заказчиками своей части образования. Неумение и нежелание нести ответственность, вкладывать силы, время, средства в обеспечение заказа на образование. Отсутствие механизма согласования такого заказа с другими группами заказчиков.

VIII. Экономическое и финансовое обеспечение образования человека

8.1. Образование человека первично по отношению к экономике и не должно регламентироваться её правилами.

8.2. Образование человека определяется принципами, правилами, закономерностями единственной науки об образовании — педагогики, реализующей свои функции с помощью других человековедческих наук.

8.3. Система образования в стране зависит от состояния экономики. Но это не означает, что экономика — основной заказчик образования. Экономическая составляющая — одно из оснований

построения системы образования. Экономика не может и не должна быть определяющей при решении вопросов, касающихся целей, содержания, стандартов, выбора форм обучения, контроля и оценки результатов образования.

8.4. Финансирование системы образования человека осуществляется заказчиками (субъектами) образования в соответствующих пропорциях и объёмах, определяемых комплексными образовательными стандартами на каждой ступени образования. Каждая группа заказчиков образования обеспечивает финансирование и условия для реализации своего компонента заказа на образование человека.

8.5. Заказ человека на его образование финансируется не только его собственными средствами, средствами его родителей и других заказчиков образования, например, предприятий, на которых работают родители, но и той частью бюджета страны и региона, права на которую принадлежат ему как гражданину.

8.6. Государство обеспечивает финансирование образования человека бюджетными средствами, права на которые принадлежат в том числе гражданам этого государства — ученику, его родителям, другим заказчиком. Эти граждане, как заказчики образования, получают возможность управлять соответствующей частью государственных бюджетных средств напрямую либо через своих полномочных, выборных представителей.

* * *

От автора. Обоснование и разработка проекта Доктрины образования человека в Российской Федерации является инициативой Института образования человека и происходит в рамках деятельности негосударственного некоммерческого научно-образовательного учреждения.

Эта задача имеет очевидную общегосударственную значимость и безусловный приоритет для развития отечественного образования. В связи с этим считаю целесообразным обсудить проект Доктрины образования человека на уровне Государственной Думы и Правительства Российской Федерации.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ образовательными потребностями в массовой школе

Николай Алексеевич Голиков,

доцент, директор общеобразовательного лицея

Тюменского государственного нефтегазового университета,

кандидат педагогических наук

В России только в 2013 году, согласно статистическим отчётам насчитывается 2 млн 800 тыс. человек, которым присвоена инвалидность той или иной группы. Каждый восьмой из всей массы россиян до 65-летнего возраста — представитель этой категории. Этот показатель ещё называют уровнем инвалидизации. Прогнозируется, что уже к 2015 году количество инвалидов может перевалить за 15 млн. И эта тенденция с дальнейшим развитием цивилизационных (не всегда природосообразных, экологических!) процессов будет иметь угрожающее нарастание.

Люди с особыми образовательными потребностями

Согласно статистическим данным, уровень и качество жизни инвалидов остаётся намного ниже, чем населения страны в целом. Приблизительно 80% инвалидов безработны. Несмотря на принятие новых законов и внедрение их в практику управления жизнедеятельностью лиц с ограниченными возможностями, 1/3 инвалидов не имеет профессии, 12–14% не имеет образования, большинству инвалидов недоступны реабилитационные услуги.

По данным Всемирной организации здравоохранения, инвалиды составляют десятую часть населения земного шара, из них 120 млн — дети и подростки. Показатель детской инвалидности в развитых странах составляет 250 случаев на 10 тысяч детей и обнаруживает явную тенденцию к нарастанию. Проблема детской инвалидности — одна из приоритетных сегодня во всём

мире и в нашей стране в частности. В России около 13 млн инвалидов, в числе которых примерно 700 тысяч детей школьного возраста. Из них около 170 тысяч нигде не учатся и только около ста тысяч детей-инвалидов посещают общеобразовательную школу. Происходит ежегодное увеличение численности этой категории граждан. По данным Федеральной службы государственной статистики в 2012 году по сравнению с 2005 годом количество впервые признанных инвалидами детей до 18 лет увеличилось на 37,2%. Если рассматривать динамику в разрезе отдельных групп заболеваний, то картина с нарастанием инвалидизации просто ошеломляющая! Повышение количества детей-инвалидов установлено по следующим группам заболеваний: «новообразования» — на 52,5%; «эндокринные расстройства и нарушения обмена веществ» — на 39,9%; «психические расстройства и расстройства поведения» — на 60,5%; «нервной системы» — на 59,4%; «болезни системы

кровообращения» — на 52,9%; «болезни костно-мышечной системы и соединительных тканей» — на 17,2%; «врождённые аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные заболевания» — на 36,5%. Не будем замалчивать факт снижения количества впервые признанных граждан России детьми-инвалидами по следующим группам заболеваний: «туберкулёз» — на 4,2%; «болезни органов дыхания» — на 13,5%; «отдельные состояния, возникающие в перинатальный период» — на 30,0%; «травмы, отравления и некоторые другие воздействия внешних причин» — на 22,5%; «прочие болезни» — на 4,9%. При фиксировании снижения этого показателя, отмечается его незначительность по сравнению с увеличением по другим группам болезней. Число тех, кто нуждается в специальном обучении, ежегодно увеличивается на 3–5%.

Инвалидность — это не только медицинский диагноз, но и социально-маркирующая категория. Процесс же инвалидизации — это социально-психологический феномен. Чем тяжелее заболевание организма, тем сильнее его влияние на состояние психического и социального, духовно-нравственного здоровья. Основные проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья: несамостоятельность; затруднение процесса социализации; деформация психологической сферы, тотально препятствующая эффективному социальному функционированию и софункционированию с другими; критический уровень качества жизни, характеризующийся обвалом самооценки, отрицательным самоотношением, отсутствием самоуважения, негативизмом ко всему, что его окружает, негативными оценками настоящего и пессимистически беспросветными ожиданиями будущего.

Игнорирование проблем инвалидов — показатель духовно-нравственной деформации общества, несостоятельности социальной политики государственной власти. Сегодня повсеместно делаются попытки создания «безбарьерной среды» и прежде всего — в сознании. Безусловно, степень эффективности

их различна. Это зависит от множества факторов. Но ведущими остаются осознание проблемы и воля руководителя муниципального образования, отдельного региона и их влияние на профессиональное педагогическое сообщество.

«Мировая практика показывает, что дети, с раннего возраста научившись доброжелательному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками, «не такими, как все», имеющими отклонения в развитии, не страдают «психологией расизма» и в подростковом, и в старшем возрасте. Результаты наблюдений свидетельствуют, что здоровые дети принимают аномальных детей как партнёров, лишь нуждающихся в помощи, что способствует гуманизации их взаимоотношений. Школьники в основном относятся положительно к появлению такого ребёнка в их школе, готовы принять его как равного (особенно это касается детей с отклонениями в развитии сенсорной и двигательной сферы)»¹. Но при одном условии — грамотном, психологически выверенном, профессионально-ответственном социально-педагогическом сопровождении инклюзии (включении) детей с ограничениями в здоровье в классы со здоровыми сверстниками.

Готова ли массовая школа к обучению детей-инвалидов?

По приглашению Международного центра инклюзивного образования в ноябре 2014 года я пытался ответить на этот вопрос на проводимом семинаре для специалистов, работающих или предполагающих работать с детьми-инвалидами. Аудитория заинтересованная, впечатлительная, эмоционально-сочувственно реагировала на услышанное и увиденное. Участники семинара задавали много очень серьёзных и глубоких вопросов по существу решения проблем образования детей

¹ Алфёрова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими ДЦП // Дефектология. 2001. — № 3. — С. 19.

с ограничениями в здоровье, организации их взаимодействия со здоровыми сверстниками, оптимизации качества жизни. Во время перерыва подошла женщина, на бейдже которой было обозначено, что она кандидат педагогических наук, доцент одной из кафедр университета, так или иначе, по своему профилю соприкасающаяся с проблемами «особого детства». Коллега с нескрываемым раздражением спросила:

— Интересно, каково ваше мнение в отношении одарённых детей?

— Это тоже категория «особого детства», и для неё характерны проблемы интеграции с нормотипичными школьниками, как и у детей-инвалидов. Профессиональному сообществу нужно совершенствовать педагогические подходы, технологии организации учебно-воспитательного процесса одарённых детей, созданию условий максимального развития и реализации природой заложенного потенциала в массовой школе. И для специалистов, работающих с этой категорией детей, до сих пор чрезвычайно актуален вопрос: как педагогически тактично обеспечить в воспитании одарённого подростка, с одной стороны, «социальное закалывание», а с другой, его «сонастраивание на личность другого»? Даже растение, каким бы уникальным оно не было, если о нём не проявлять заботу, не культивировать лучшие свойства и не создать для этого надлежащие условия, никогда ни будет качественно плодоносить, плоды будут чахлыми и никому не нужными. Что же говорить об одарённом ребёнке? Сколько их, неприкаянных, невостребованных, не реализовавшихся в полной мере или озлобившихся, высокомерных, антисоциальных выходят из стен школ, и свой дар направляют против людей, становясь холодно-расчётливыми, антигуманными, бескомпромиссными и жёстко ориентированными на результат.

Женщина чуть смягчила напор, пояснив суть и причину заданного вопроса. Она рассказала, что в этом году отдыхала в местном санатории и выделенную 24-дневную путёвку вынуждена была делить с сыном-подростком и восстанавливать здоровье вместо положенных лишь 12 дней. Денег на приобретение второй полноценной путёвки просто не было,

и она вынуждена была с этим смириться. Но когда увидела более тридцати отдыхающих детей из специализированного учреждения и, узнав, что государство на содержание каждого тратит более миллиона рублей в год, её отчаянию и раздражению не было предела.

— Почему я должна делить свою путёвку с сыном, а они — дебилы будут отдыхать за счёт государства, вернее, налогоплательщиков, к каковым, кстати, отношусь и я!? Почему мой талантливый ребёнок, который много может сделать и сделает для страны полезного, его никак не поддерживается? А этот никому не нужный балласт общества будет оздоравливаться целый месяц! Где справедливость? В чём логика государственной политики? — возмущалась женщина.

На посыл к своей очередной книге и её названию: «Ребёнок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией», что её герои дают возможность здоровым и талантливым людям стать чуть добрее, более нравственно и духовно зреее, коллега по профессиональному цеху лишь усилила степень энтузиазма в опровержении моих слов. Она с такой остервенелой энергией доказывала их несостоятельность, на что я был вынужден привести последний и, как оказалось, доходчивый до её сознания, убедительный аргумент: «Если наше государство не будет вкладываться в развитие и оздоровление, социальную и профессиональную адаптацию детей-инвалидов, их интеграцию в общество, то они — многие физически здоровые, но эмоционально незрелые, со сниженными интеллектуальными способностями и возможностями саморегуляции поведения, могут просто начать УБИВАТЬ. Боюсь, что в этом случае может достаться всем без разбору и таким талантливым, как ваш ребёнок, в том числе».

К сожалению, в обществе существует огромный провал во взаимоотношениях здорового и «особого» детства. Проблема инвалидов и здоровых людей махрово процветает и в других возрастных категориях. По мнению Билла Альберта, культурные представления функционируют в обществе, как пара «культурных очков», через которые инвалидам позволено взирать на мир. Но мир здоровых, «без особенностей» людей, в свою очередь, тоже смотрит на людей с особенностями и ограничениями в здоровье, мягко выражаясь, «по-особому»! К стыду цивилизованного общества существует факт его несовершенства, когда стало нормой изолировать от сверстников детей, имеющих нетипичный внешний вид и дополнительные потребности, инвалидность, что препятствует их включению в полноценный образовательный процесс наряду со здоровыми сверстниками. Впоследствии у них формируется страх перед жизнедеятельностью в обществе здоровых людей, который априори купирует возможности имеющегося, но не всегда раскрытого, потенциала развития и совершенства их личности, препятствует интеграции в социум. Именно поэтому, считает Б. Альберт, использование верно подобранных «культурных очков» чрезвычайно важно. Если мы видим реальность инвалидности через неверно подобранные «культурные линзы», то и наши действия будут неправильными, что, безусловно, повлечёт за собой социально-психологические, нравственные последствия. «Инвалидность не есть медицинская проблема. Инвалидность — это проблема неравных возможностей!... Общество обязано адаптировать существующие в нём стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того, чтобы они могли жить независимой жизнью»².

Когда и где в сознании человека происходит перекос, культивирование зачастую мнимого

² Ким Е.Н. *Философия независимой жизни*. На примере Московского клуба «Контакты — 1 / Е.Н. Ким // Социальная работа с инвалидами. — М.: Институт социальной работы. 1996. — С. 104–105.

превосходства здоровых индивидов над людьми с инвалидностью? Ответ банален и очевиден — в детстве. Государственная политика и в соответствии с ней образовательная практика разделения детей с ограничениями в здоровье от нормотипичных, обучение в специализированных учебных организациях, отсутствие опыта взаимодействия, стигматизация — навешивание ярлыков делают своё чёрное дело: непонимание, игнорирование и отчуждение.

В 2014 году провёл я исследование отношения нормотипичных 202 подростков в возрасте 15–16 лет к людям с инвалидностью³. На вопрос: «Какие чувства вы испытываете при встрече с людьми с ограниченными возможностями здоровья, физическими недостатками, например, врождённым пороком — вместо пяти пальцев, у них на руке только три, или к человеку слепому, или пользующемуся инвалидной коляской?» — были получены следующие ответы: сострадания — 8,9%, страха — 10,3%, раздражения — 16,7%, брезгливости — 31,0%, сочувствия — 36,9%, жалости — 43,3%, равнодушия — 80,8%. Есть над чем задуматься! Нас поразило количество респондентов, относящихся с равнодушием к людям с ограничениями в здоровье. Как показывает практика, при определённых условиях оно может трансформироваться в различные оттенки негативных проявлений вплоть до экстремистских. Может ли быть позитивным отношение к детям-инвалидам, если у здоровых детей нет опыта общения с ними, а социальные институты игнорируют этот процесс? Школьные программы чтения, литературы предполагают ли знакомство с произведениями, герои которых люди с особенностями? Если они есть, то они так ничтожно малы, что вряд ли оставят след в картине мира ученика. Количество таких произведений можно на пальцах пере-

³ Голиков Н.А. *Ребёнок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией*. Ростов/н Дону: Изд-во «Феникс», 2015.

честь: В. Катаев «Цветик-семицветик», И.С. Тургенев «Муму», можно «привязать» «Серую шейку» Д.Н. Мамина-Сибиряка, во внеклассном чтении — «Слепого музыканта» В.Г. Короленко. Хватит ли педагогического мастерства и такта учителю уметь использовать эти произведения в формировании цивилизованного отношения к людям с инвалидностью? Ответы старшеклассников в приведённом выше исследовании — свидетельство, увы, нашего несовершенства в этом вопросе.

Цивилизованное мировое сообщество отказывается от употребления слова «инвалид», считая его оскорбительным, обнаруживая более экологичные, с глубоким смыслом позитивно ориентированные слова. Например, православные специалисты, на мой взгляд, предложили достаточно оригинальный вариант замены слова «инвалид» словом «инакоодарённый». В этом варианте акцентируется внимание на «ИНОМ ДАРЕ» людей рождённых с физическими или умственными недостатками, то есть с ИНЫМИ способностями. Задача же окружающих людей — родителей, учителей, специалистов, просто взаимодействующих в силу ряда обстоятельств — совместной учёбы, творческой и профессиональной деятельности, общения не препятствовать раскрытию ЭТИХ ДАРОВ — способностей. Не случайно людей с синдромом Дауна называют солнечными. Они окружающий мир наполняют добротой, умилением. Егор Бероев, популярный артист, всегда играющий благородных, мужественных, высоконравственных героев — один из учредителей благотворительного фонда помощи особенным детям, убеждён, что они действительно особенные и у них особая миссия: «Они просты, чисты, доверчивы, настолько душевно красивы! Нам есть чему у них поучиться. Эти дети меняют нас. Я скучаю по детям, живущим в интернатах для детей-инвалидов. Захожу в палату к детям, а у прикроватных тумбочек нет ничего личного. Представляете, нет ни игрушек, ни фотографий! Говорю сопровождающему нас главному врачу: «А почему у детей в палате нет личного пространства, нет ничего их личного? Оно у них должно быть и как-то лично оформлено». Меня покорежил ответ самого главного специалиста и человека в этом учреждении: «Им этого не надо. У них нет личности». И возникают вопросы: «А специалист ли он? И на своём ли он месте?»

Общественные, политические организации мира отстаивали право значительной части населения планеты — людей-инвалидов на рассмотрение и принципиальное решение значимых проблем в высших представительных международных организациях. Генеральная Ассамблея ООН в 1982 году приняла Всемирную программу действий по проблемам людей с инвалидностью, в которой отмечалось их право иметь те же возможности, что и другим гражданам, иметь в равной доле право на улучшение условий жизни, что является результатом экономического и социального развития. Этот важный документ в развитии мировой цивилизации впервые официально определил инвалидность как проблему взаимоотношения между людьми с инвалидностью и окружающей средой. Однако в условиях российской действительности эта категория людей по-прежнему остаётся одной из самых экономически, социально и психологически неблагополучных.

Взгляд в будущее

В нашем государстве, позиционирующим себя социальным, с принятием в 1995 году Закона о социальной защите инвалидов в Российской Федерации сделана очередная попытка оказания действенной и эффективной помощи этой группе сограждан. В вводной части этого закона определяется цель государственной политики, которая заключается в признании инвалидов равноправными гражданами и обеспечении их равными возможностями в реализации гражданских, политических, экономических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами, заключёнными и ратифицированными государством. Но не всё так просто и радужно в нашей стране. XXI век обозначен веком социальной турбулентности, провоцирующим нарастание

негативного отношения к людям с ограничениями здоровья, сфокусированного на них раздражения.

Недавно в рамках проекта «Резерв преподавательского состава» проводил тренинг профессионально-личностного роста у выпускников образовательных программ специалитета и магистратуры, ориентированных на преподавательскую деятельность и готовых закрепиться работать на кафедрах Тюменского государственного нефтегазового университета. В качестве «фона» были приглашены несколько студентов младших курсов. Обращаю внимание, все 14 участников тренинга прошли специальный отбор и получили рекомендации выпускающих кафедр.

На одном из занятий «возник повод» для рассмотрения темы об отношении к студентам-инвалидам. Как и полагается на тренингах, обсуждали тему «по кругу» и каждый по очереди высказывал своё мнение, иллюстрируя опытом взаимодействия с инвалидами, если таковой имелся. Антон рассказал о своём однокласснике — инвалиде детства, о том, как он у него многому научился. Наталья искренне поделилась своими переживаниями, для неё тема инвалидности очень актуальна — младшая сестра — инвалид. Элина трогательно, со слезами на глазах сказала, что каждую встречу с нетипичными людьми на улице воспринимает как напоминание о том, что ей повезло в жизни больше, чем им. Значит, и у неё перед жизнью большая ответственность, поскольку в отличие от них, ей представился шанс максимальной самореализации.

Внимательно слушая комментарии студентов, отслеживая их «обратную эмоциональную связь» на услышанное от других, честно сказать, радовался. В голове крутилась мысль, что с нашей страной всё в порядке — нравственно здоровая аудитория, у ребят нет жестокосердия, они совершенно зрело воспринимают проблемные зоны людей с особенностями, проявляя к ним сочувствие и готовность поддержать. Значит,

у России есть будущее. И если у участников тренинга в их будущей профессионально-педагогической деятельности встретится студент из категории инвалидов, то он не почувствует к себе проявление равнодушия, пренебрежения, выхолощенного от гуманизма нравственного вандализма. Очередь высказаться дошла до талантливого студента второго курса, неоднократно на тренинге демонстрировавшего выраженные качества лидера. Молодой человек слёту заявил:

— Стерилизовать! Однозначно стерилизовать! Я категорически против распространения инвалидности. Необходимо своевременно устанавливать людей с угрозой рождения инвалидов и запрещать им иметь детей!

В круге повисла пауза. Честно сказать, для меня эта ситуация оказалась совершенно неожиданной. Вначале подумал, что молодой человек шутит, просто «прикальвается и заводит» участников тренинга.

— Иннокентий, что-то мне твоя речь напоминает выступления В. Жириновского. Правда, не в отношении инвалидов. У Владимира Вольфовича всё-таки не такая экстремистская позиция. Насколько я знаю, ЛДПР поддерживает граждан России с ограниченными возможностями.

— Причём тут Жириновский? Я твёрдо убеждён, что гуманизм в отношении, так сказать, «особых людей» — этих особей приносит один вред. Отток средств в масштабах страны подрывает её экономическую мощь, родители выпадают из общества и производства. Инвалиды неполноценны! Значит, в полценны! Они — ошибка природы. И ошибки нужно исправлять, а ещё лучше — предупреждать!

Смотрю на реакцию участников дискуссии. Они оторопели. У девушки, которая только что рассказывала о своей сестре

с синдромом Дауна, что у них никогда не возникла мысль отказаться от неё, и у семьи не было чувства неловкости, когда они с ней гуляли, где-то путешествовали, на глазах на- вернулись слёзы. Мне в этот момент Наталья показалась такой незащищённой...

— Иннокентий, ты сейчас человек молодой, пройдёт какое-то время, и у тебя появится своя семья. Не дай бог, но может родиться ребёнок с проблемами в здоровье.

Практически не успел ещё договорить эту фразу, как парень резко и холодно возразил:

— Не может. Современная медицина способна задолго до рождения определить состояние здоровья и риск рождения больного ребёнка. Если это так, то только аборт!

— Но ведь могут быть медицинские ошибки. Нет гарантии, что специалист на 100% прав и правильно прочитает результаты анализов. В конце концов, может быть какой-то технический сбой аппаратуры.

— Пусть так. Зато это исключает вероятность рождения неполноценного ребёнка. Вообще нужно супругам заранее изучить все факторы риска потенциально дурной наследственности. Если они есть — просто не заводить детей.

— Но ведь молодожёнам захочется иметь детей, почему не рискнуть? — кто-то пытался из круга достучаться до сознания или до совести молодого человека.

— Нет. Берите полноценного ребёнка из детского дома.

Смотрю на этого уверенного, расчётливого, «непогрешимого» в своей правоте молодого парня и чувствую в отношении его жизненной позиции нарастание раздражения и неприязни. Попахивает фашиствующими замашками. Пытаюсь минимизировать проявление своих эмоций, найти ещё какие-то аргументы, что называется, зайти к нему с «тыла»:

— Иннокентий, а как же Ник Вуйчич, рождённый без рук и без ног, но ставший таким знаменитым, обладающий множеством талан-

тов? Он любящий отец, писатель, артист, бизнесмен, харизматичный оратор, вдохновляющий и спасающий от неправых шагов миллионы слушателей! А Кристи Браун, рождённый немощным на всю жизнь со скрюченными руками и ногами, так и не научившийся говорить, способный шевелить лишь левой ступнёй, но ставший великолепным писателем! Это по его книге снятый в Голливуде фильм становится оscarоносным! Весь мир поражён глубиной содержания этого фильма. Посмотревшие его миллионы людей отмечали своё перерождение в лучшую сторону, он побуждал зрителей к действию. А Хилари Листер, утратившая способность в 15 лет из-за прогрессирующего неврологического заболевания способность пользоваться руками и ногами, но сумевшая получить учёную степень в Оксфорде! Это она стала первым паралитиком, который в одиночку обошёл вокруг Британии под парусом! Наш соотечественник Александр Суворов слепоглухой, ставший известным учёным, защитившим докторскую диссертацию по психологии, что называется «изнутри» изучивший проблемы людей с сенсорными проблемами, своими исследованиями помог понять здоровым людям, зрячим и слышащим, людей, лишённых всего этого. Далеко не будем ходить. Наш земляк — тоже герой, рождённый инвалидом с детства без обеих рук Игорь Плотников — тюменский «дельфин», которому нет равных на планете! Он не расписался в своей немощи, не стал просить милости от государства и окружающих, он сделал себя сам, конечно, не без помощи родителей и умных, талантливых педагогов. Он стал паралимпийским чемпионом, чемпионом мира по плаванию, закончив спортивный факультет университета, учит детей плаванию, без рук блестяще водит автомобиль, а самое главное — своими достижениями доказывает всем, что нет ничего невозможного.

Иннокентий притих, призадумался...

Сессия тренинга заканчивается обязательной процедурой «раздачи вишенки и лимонов». Каждый из участников дарит кому-то из группы свою «вишенку» со словами: «Я дарю тебе эту вишенку, потому что мне очень понравились твои слова о том-то, такой-то поступок или наоборот, выдержка, когда так легко было поддаться на провокацию и т.д.», тем самым закрепляя конкретное проявление индивида, расцениваемое им как позитивное. Но и обязательно отдаёт «лимон» тому, кто у него вызвал какие-то отрицательные эмоции за несогласие с его точкой зрения, выбором модели поведения, чтобы этот конкретный человек знал конкретно, за что он его получил. У получившего «лимон» всегда есть выбор: согласиться с мнением и попытаться в следующий раз не повторять негативно воспринимаемый выбор действия (или бездействие) или проигнорировать выслушанное. И за каждый сделанный выбор, только он берёт на себя ответственность...

Я предполагал, что в конце этого занятия Иннокентий за отношение к инвалидам получит целую корзину кислых «лимонов». Но, увы, «лимон» он получил только один — от девушки с сестрой с синдромом Дауна. Как интерпретировать этот факт? Как равнодушие со стороны участников тренинга? Что услышанное ими оценено как незначимое и не актуальное для них? А может быть, они тихо разделяют его позицию, присоединяясь к его словам? Но ведь нельзя исключать вариант, когда ребята просто не захотели с ним связываться, потому что оценили его стратегию как поведение неадекватное? И «лимон» в данном случае ничего уже не изменит. Здесь нужно не их участие, а специализированная помощь?

И, тем не менее, Иннокентий с тренинга ушёл загруженным. Мне хочется верить, что молодой человек в силу юного возраста вос-

принимает мир максималистски, но моё искреннее желание и авторитет в его глазах смогут достучаться до сознания, пробьют брешь в его внутренней картине мира и у этого незаурядного, талантливого парня наряду с жёсткой рациональностью проснётся усыпленная кем-то совесть.

Сегодня моралепаты (люди с болезненной моралью, в большей степени морально не здоровы и духовно-нравственно не состоятельны), проявляя явную агрессию, считают людей с ограниченными возможностями здоровья абсолютно ненужным балластом общества, предлагают принятие законодательной базы о физической ликвидации детей с врождёнными уродствами и дефектами. Позиция моралепатов опирается на евгенику — учение об «облагораживании» человеческой популяции путём элиминирования (устранения) носителей «генов болезней». Что называется «приплыли», комментарии излишни.

Повернуть «лицом к решению проблемы» таких индивидов можно только тогда, когда они окажутся «в проблеме», когда лично их коснётся эта ситуация: либо они сами получают увечье, либо у них рождаются дети-инвалиды. И то не факт. Неслучайно мы отметили, что это люди с болезненной моралью, приведение их к норме — процесс чрезвычайно сложный. Эти психологические экстремисты в случаях собственной инвалидности накладывают на себя руки, идут на убийство физическое (аборт по причине предполагаемого специалистами нездоровья ребёнка) либо на убийство ментальное — оставление «отбракованного биологического материала» в домах ребёнка. Увы, рождённый ползать взлететь не может... И тогда включаются милосердные люди или государство, обеспечивая таким детям с особой миссией социальную защиту.

СОЦИАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ педагогика А.С. Макаренко

Анатолий Аркадьевич Фролов,
профессор Нижегородского государственного педагогического университета,
научный консультант исследовательской лаборатории «Воспитательная
педагогика А.С. Макаренко», доктор педагогических наук

Эрудиция, широкие и основательные познания в определённой области знания — это то, что прежде всего необходимо исследователю. И дело здесь не в упоминании о сделанных ранее публикациях и их авторах, а в том, как сделанное ими отражается в самом содержании новой работы. Иначе она становится поверхностной, превращается в «отсебятину».

Социально-активная наука

Ключевое методологическое значение имеет тезис А.С. Макаренко: (кон. 1932 — нач. 1933 гг.): «Нам нужно учиться у великих систематиков естествознания прежде всего их эрудиции, во-вторых, их уважению к реальным явлениям. Мы до сих пор не можем мыслить иначе, как спекулятивно, а это возможно, разумеется, без всякой эрудиции¹». *Спекулятивное* мышление умозрительно, позволяет мыслить и действовать по произволу. Это одновременно и отсутствие «уважения к реальным явлениям» в отечественном и зарубежном макаренковедении уже 75 лет. Его история противоречива, в нём есть периоды бурного подъёма и длительного спада.

Вектор работы лишь «от себя» — это обычно тематически систематизированная подборка цитат из макарен-

ковских произведений. Неуважение к реальным явлениям здесь проявляется обычно и в том, что идеи, положения А.С. Макаренко осмысливаются без должной связи с тем, как конкретно они осуществлялись в его педагогической практике и в её стремительном развитии.

В аспекте такой конкретизации предстоит осваивать богатейшую документацию макаренковской колонии-коммуны, свидетельства очевидцев — журналистов (их публикации в периодической печати тех лет), воспоминания соратников и воспитанников А.С. Макаренко. Нужно также представлять «фон», реалии тогдашней действительности: в связи с чем высказаны им те или иные соображения, как были встречены деятелями образования, педагогической и научной общественностью, что именно получало поддержку или вызывало критику.

Без всего этого возникает *догматическое* истолкование макаренковских идей, они превращаются в застывшие стереотипы, далёкие от истины и даже извращающие её. Догматизм — главное, что ведёт к обвинению А.С. Макаренко

¹ Школа жизни, труда, воспитания: Учебная книга по истории, теории и практике воспитания в 6 частях (томах) / Сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалудинова, С.И. Аксенов. Н. Новгород, 2007–2013. Ч. 3. — С. 48.

в «муштре», авторитаризме, подавлении личности и индивидуальности. При догматическом мышлении происходит «бюрократическое омертвление живых педагогических тканей», как выражался А.С. Макаренко, разрываются животворные связи развивающихся явлений.

Чтобы понять, например, его «командирскую» педагогику как подлинно демократическую, где исключается административно-правовое управление и утверждается общественное самоуправление, приоритет духовно-нравственных отношений, необходимо знать эту организационно-управленческую систему в мельчайших деталях практической «педагогической техники», во всей её сложности, богатстве связей и в последовательном развитии.

Такой подход совершенно необходим как вполне соответствующий специфике педагогики А.С. Макаренко и её методологии. Это социально активная, «практически целесообразная» наука».

Проблема единства педагогической теории и практики, органическая связь педагогического мышления и педагогического действия — это поистине «живая душа» макаренковской концепции педагогики. Её предмет — выявление закономерностей, устойчивых причинно-следственных связей в триаде: педагогические цели — средства — результаты (во взаимодействии этих трёх компонентов). Здесь все четыре «этажа» педагогики: методологический, теоретический, организационно-методический и технологический — представлены в неразрывном единстве. В методологии А.С. Макаренко доминируют «...логика педагогической целесообразности», «педагогическая логика», «логика в деталях» педагогического процесса.

Антипод его педагогики: теория и практика, лишь ориентирующие на определённые ценности; требуется безусловное соблюдение некоторых «технологий»; о закономерно эффективных формах и способах педагогической работы нет и речи (это отдаётся на откуп педагогам-практикам); проблемы педаго-

гической результативности здесь просто не существует.

В педагогике А.С. Макаренко разрабатываются философские категории *содержания и формы*, ведётся поиск необходимой взаимосвязи педагогического содержания и способов его существования, выражения в различных модификациях и структурах. В воспитании необходимо «соединение полной сознательности [поведения]... с ясной, совершенно точной внешней формой»².

Эрудиция

Полемика вокруг деятельности А.С. Макаренко при его жизни и вокруг его наследия — это столкновение его опытно-экспериментальной, «индуктивной» (как он говорил) педагогики и педагогики, которая сводит к минимуму (а фактически отрицает) специфику науки как таковой — наличие *доказательной базы*, установление научных фактов, объективных закономерностей. Это педагогика умозрительно-декларативная, она основана на *дедукции*, произвольно взятых целях и средствах, не требующих доказательств (но хорошо соответствующих определённым общественным потребностям).

Эрудиция в макаренковедении выражается и в том, что идеи, положения А.С. Макаренко по какой-либо проблеме даются в необходимой полноте. Особого внимания требует противоречивость его высказываний: они ярко отражают диалектически противоречивую природу педагогических явлений, факторы их развития.

К тому же эрудиция при всей её полноте — это не механическая сумма сведений, это их систематизация, интерпретация, применение определённого исследовательского *метода*. А.С. Макаренко

² Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 8 т./ Сост. А.А. Фролов, П.Ю. Гордин, М.Д. Виноградова. М., 198–1986. — Т. 4. — С. 257–258.

многократно говорит о своей приверженности к *диалектическому* методу, имея в виду прежде всего *целеустремлённое развитие* педагогических явлений и поддержание преемственной связи.

Идея «перспективных линий»

Поэтому центральное место в его педагогике занимает идея «перспективных линий», их система одновременно с точки зрения времени (перспективы ближняя, средняя, дальняя) и пространства (личная, коллективная, общественная). Так А.С. Макаренко вводит в науку о воспитании понятия: «*время педагогическое*» и «*пространство педагогическое*». Его обращение к базовым в философии категориям времени и пространства — выдающийся факт в истории педагогики. (В социологию понятия «*время социальное*» и «*пространство социальное*» вошли лишь в 1970-х годах).

А.С. Макаренко принципиально по-новому подошёл к проблеме *противоречий* в педагогике, глубоко разработал вопрос о значении противоречия в характеристике педагогических явлений и процессов. В трактовке их противоречивых сторон он решительно отходит от разделительного принципа «*или-или*», добивается «снятия» противоречия на основе соединительного принципа «*и-и*» (что может рассматриваться по аналогии с «принципом дополнительности» в физике).

Это чётко видно в преодолении им противоречия между экономической и педагогической эффективностью производственного труда при доминирующем значении педагогических целей. Заложив свободный труд, «*трудовое хозяйство*» в фундамент всей системы педагогики, А.С. Макаренко открыл главный путь воспитания нового человека, развития самостоятельности и достоинства личности, её самоутверждения в социальной среде.

Педагогика параллельного действия

Устранение противостояния социального и природно-биологического, всеобщего и единичного, коллектива и личности, свободы и дисциплины, единства и дифференциации, уважения (доверия) и требования, прав и обязанностей, разви-

тия и «покоя» (стабильности), знания и поведения, «сознательного» и привычного, коллегиальности и единоначалия и т.д. — это первооснова макаренковской методологии педагогики, глубинная суть его «*педагогики параллельного действия*». В ней всюду мыслятся и действуют «*парные оппозиции*».

Они реализуются в русле «параллельного действия» на основе философской категории «*меры*», перехода количественных изменений в качественные. Диалектически противоречивое должно стать «гармоничным»: любовь и ответственность, «строгость и ласка», разрешение и запрещение, активное действие и «торможение» и т.д. А главное: «Какую долю самостоятельности, свободы предоставить ребёнку, в какой мере его «*водить*» за ручку»³.

Непонимание этой диалектики, *метафизическое* мышление — корневая причина критики наследия А.С. Макаренко и его отторжения, ограниченного и искажённого понимания: метафизическое мышление представляет педагогические явления разрозненно, фрагментарно, как независимые и неизменные, игнорирует их внутренние противоречия как источник развития.

В методологии А.С. Макаренко явно просматривается решение фундаментальной в теории познания проблемы соотношения *системы и метода*. Он, несомненно, придерживается первенства научного метода, настойчиво проводит идею о недопустимости останова в развитии системы, возникновение «застоя» (это «форма смерти» коллектива).

Открытая система

В то же время он в полной мере показывает необходимость сохранения и укрепления «*ядра*» развивающейся системы. Она должна всегда оставаться

³ Макаренко А.С. Пед. соч. В 8 т. — Т. 8. — С. 482.

открытой системой, оперативно реагировать на свои внутренние изменения и изменяющиеся условия общественной среды. Педагогика А.С. Макаренко — это живая система, её питают животворные силы диалектического метода.

Это диалектика материалистическая, идущая от исторически сложившейся уверенности людей в нераздельности жизни и человека, в приоритете материальных условий жизни общества. Жизненный опыт, социальная практика — богатейший источник знаний, надёжный «учитель», основа духовного развития общества и человека. В макаренковской педагогике первостепенное значение имеет социально-нравственный опыт детей, молодого поколения, в единстве с работой и опытом старшего поколения.

Активная востребованность сил и способностей подростков и юношества, их успешное участие в социально-культурном творчестве порождают уверенность в будущем, оптимизм и «мажор», ощущение счастья как «радости существования». Макаренковский коллектив — это «одухотворённый коллектив»; так происходит «одухотворение» педагогики. В педагогической истории впервые «счастливый человек» становится высшей целью воспитания, это новый показатель качества человеческой жизни.

Эрудиция, включающая интерпретацию исследовательского материала с позиций определённого научного метода, предполагает точное соблюдение признаков системы. Это не механическая сумма разрозненных элементов, а такая их совокупность, где действует системообразующий элемент, а каждый из элементов имеет свою специфику, особые функции.

У А.С. Макаренко это ясно видно по объяснению исходных понятий педагогики не разрозненно, а в их системе. Его педагогическая концепция примечательна *главенством* в ней категории воспитания, она качественно отличается от обучения, строится на основе социализации; развитие личности мыслится как об-

щий результат этих процессов. Это «воспитательная педагогика», творческое развитие изначального представления о педагогике как науке о воспитании.

Выделение *доминирующего* в «парных оппозициях»: социальное и природное, коллектив и личность — характерная черта педагогической системы А.С. Макаренко и его научного метода. Он, безусловно, утверждает первенство социального, коллективного в новой педагогике. Это вполне согласуется с положением Дж. Дьюи: «Личность вне социальных связей — это миф или чудовище».

Методологический вектор А.С. Макаренко: *от общего к частному*, от коллектива к личности — органично включает обратное: активно-творческие действия «первичных коллективов» и каждой отдельной личности. Необходимо найти «такую форму организации коллектива, при которой отдельная личность будет и наиболее дисциплинирована, и наиболее свободна»; коллектив должен обеспечить «свободу в самочувствии воспитанника»⁴.

Воспитательный коллектив

Коллектив у него — чётко обозначенное, постоянно действующее пространство педагогического действия, специфическое социальное образование, один из типов трудового коллектива: единый коллектив детей и педагогов, всех сотрудников образовательно-воспитательного учреждения. Этот в терминологии А.С. Макаренко «воспитательный коллектив» может быть назван «учрежденческим». (Глубоко ошибочно сведение понятия коллектива лишь к «детскому», «ученическому», к любой обособленной и бесправной «малой группе»).

Главный признак «воспитательного коллектива»: он имеет ясно обозначенный

⁴ Школа жизни, труда, воспитания... — Т. 3. — С. 196; — Т. 1. — С. 168.

социально-правовой статус. Такой коллектив, общий для детей и взрослых, — главный «объект» воспитания в макаренковской педагогике и одновременно его главный фактор.

Этим педагогика А.С. Макаренко принципиально отличается от «парной педагогики» (индивидуалистической), где действует пространственный минимум: «учитель-ученик», при «руководящей роли» педагога-профессионала. Последние пять лет (при А.С. Макаренко) Коммуна им. Ф.Э. Дзержинского успешно функционировала и развивалась без штатных воспитателей. В колонии им. М. Горького воспитатель находился в состоянии «формального равенства» с воспитанником.

Абсолютизация тезиса А.С. Макаренко о приоритете социального фактора и коллектива, признание этому положению самодовлеющего значения, рассмотрение вне каких-либо связей — такова методология противников его педагогики, обвиняющих его в «социологизаторстве», противопоставляющих её гуманистическому педагогическому направлению. Но именно они противостоят гуманизму, низводя понятие личности до представления об обособленном индивидуе, эгоисте и природной особи.

Социальный педагог-реформатор

Творчество А.С. Макаренко — это социально-культурное явление большого масштаба. Его нельзя свести к деятельности колонии им. М. Горького и коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, хотя их 15-летняя, необычайно успешная история и является, несомненно, убедительной опытно-практической базой его наследия. Важен киевский этап его деятельности — 1935–1937 гг. Ещё более значимый период — московский, 1937–1939 гг.

В творческой биографии А.С. Макаренко «по нарастающей» проявляются его черты *социального педагога-реформатора.* Они последовательно всё более полно реализуются в его литературно-художественном творчестве, литературной критике, публицистике, общественной деятельности.

Освоение всех этих направлений его деятельности в 1935–1939 гг. — насущная потребность

расширения эрудиции специалиста-макаренковеда. Это приведёт к полному освоению макаренковедения от привязанности к «детской» педагогике («в коротеньких штанишках») и к нетрудовой «школе учёбы». За 22 дня до своей кончины А.С. Макаренко сказал: «... Я чувствую себя педагогом не только прежде всего, а везде и всюду педагогом. Моя литературная работа — только форма педагогической работы»⁵.

Его творческую деятельность в 1935–1939 гг., как и в предшествующие периоды, а также ход освоения и разработки его наследия, включая постсоветский период, предстоит углублённо осмысливать в контексте происходящих не только больших изменений в педагогической науке и практике, но и главных событий социально-экономической и культурной жизни страны, а также в его страстном стремлении активно влиять на происходящее. Надо иметь в виду огромное множество деятелей, лиц, так или иначе участвующих в его творчестве, сторонников и противников.

Требования к эрудиции в макаренковедении неизмеримо расширяются и с учётом того, что социальная педагогика А.С. Макаренко выходит далеко за пределы предмета и задач традиционной педагогики. Исходя из объективно существующей «педагогики общества», поиски педагогических закономерностей он тесно связывает с обращением к философии, этике и эстетике, социологии, политологии, психологии. Он всюду обнаруживает очень важное в педагогике — исторический аспект педагогических явлений и процессов.

Методологическую проблему связи педагогики с другими социально-гуманитарными науками А.С. Макаренко обогащает возможностью и необходимостью

⁵ Макаренко А.С. Пед. соч. В 8 т. — Т. 4. — С. 343.

обратного влияния педагогических идей и опыта на эти науки.

К началу работы в колонии им. М. Горького он имел 11-летний опыт школьной работы (из них три года в условиях интерната и два года работы заведующим начальным училищем), окончил трёхлетний учительский институт. Об его эрудиции и глубине методологического подхода говорит «большое сочинение» «Кризис современной педагогики» (1916–1917), удостоенное золотой медали.

Широким и основательным было его самообразование. С особым интересом А.С. Макаренко относился к истории (отечественной и зарубежной), к художественной литературе, психологии, правоведению, религиоведению, военному делу, естествознанию, даже к астрономии и изучению радиоактивности. В августе 1922 г. он чётко сформулировал положения, определяющие кардинальную перестройку педагогики как науки⁶.

А.С. Макаренко ушёл с заведования «единой трудовой» школой № 10, вдохновлённый идеями «Декларации Наркомпроса УССР о социальном воспитании детей» (опубликована 1 июля 1920 г.). Работу с несовершеннолетними правонарушителями он избрал в надежде, что тогда можно будет меньше бояться «остатков» старой педагогической теории и практики.

Конкретизация и опытная проверка идей «Декларации» — это суть всего творчества А.С. Макаренко в педагогике. Уже в 1923–1924 гг., убедившись в эффективности проведённой им работы, он пришёл к необходимости «ревизии» системы соцвоса. В 1925 г. начались его попытки расширения своего целеустремлённого социально-педагогического эксперимента. 1926 год — начало истории его конфликта с деятелями соцвоса, затем всей системой официально действующей педагогики и школы.

⁶ Школа жизни, труда, воспитания... — Т. 1. — С. 40–41.

А.С. Макаренко умер в 1939 г. непризнанным педагогом-учёным и выдающимся педагогом, хотя его популярность, востребованность его социально-педагогических взглядов и опыта в 1937–1939 гг. были необычайно высоки.

Педагог-учёный

Уже с лета 1940 г. достижения педагогической мысли и практики А.С. Макаренко стали использоваться в развитии советской теории и практики школьного воспитания. Его наследие оказало влияние на развитие смежных с педагогикой наук, особенно социальной и педагогической психологии, этики, отчасти юриспруденции и даже медицины (психотерапии). Многие его положения стали направляющими в становлении в 1960-х гг. исправительно-трудовой и военной педагогики. С конца 1980-х гг. начинает осознаваться его роль в совершенствовании организации производства, в решении проблем социального управления, менеджмента.

Лишь во второй половине 1970-х гг. стало понятно, что совершенно неправильно ограничиваться лишь «изучением и практическим применением» макаренковского наследия. Необходимо его всесторонне и целостно исследовать, фактически произвести его «реконструкцию» в свете огромных изменений в государстве и обществе, в педагогической теории и практике. Необходимо глубоко изучить его великий вклад в педагогическую теорию, в науку о воспитании.

На А.С. Макаренко смотрели преимущественно как на педагога-практика, создателя «воспитательной (педагогической) системы», «педагога-методиста». Считалось также, что сделанное в 1940–1950-х гг. вполне раскрывает основы макаренковского наследия. Сохранение этого взгляда, обременённого драматическими событиями 1936–1938 гг., привело в конце 1950-х гг. к почти 20-летней «паузе» в макаренковедении и к начавшейся в конце 1960-х гг. критике. Она завершилась

в начале 1990-х гг. выступлениями с характеристикой А.С. Макаренко как представителя «тоталитарной» педагогики (что решительно расходилось с оценкой его большинством научной и педагогической общественности).

В признании А.С. Макаренко педагогом-учёным, исследователем, теоретиком, классиком педагогики, творцом новой педагогической концепции первенство принадлежит «западному миру». Это сделали в 1950–1971 гг. Г. Нооль, О. Анвайлер, Л. Фрезе (ФРГ). Как социального педагога-реформатора (в сравнении с Дж. Дьюи) его характеризовал Дж. Боуэн (США): это «социальный реконструктивизм» — применение педагогических методов к социальным проблемам». О своеобразии, яркости и макаренковской методологии хорошо сказал В. Зюнкель (ФРГ): «Антон Макаренко — это жало в плоти каждого теоретика». Будучи педагогом-мыслителем, практиком-экспериментатором и писателем, художником слова одновременно, А.С. Макаренко органично-диалектически реализовал в науке о воспитании все *три пути* познания и преобразования мира: рационально-научный, эмпирически-опытный, ассоциативно-образный. Такая комплексная методология — радикально новое явление в истории педагогики. Овладение этой методологией (особенно той, что свойственна художественной литературе, искусству) — дело для современной педагогики непосильное; для этого потребуются длительные совместные усилия деятелей науки, педагогов-практиков, искусствоведов.

Проблемы и решения

Эрудиция макаренковедов по теме «А.С. Макаренко и современность» наталкивается на ряд проблем, относящихся к методологии исторического исследования. Это, в первую очередь, опасность обвинения в «осовременивании» историко-культурного наследия, в «приписывании» ему того, чего в нём нет. Выходит, что можно лишь находить «актуальные» цитаты и механически «пристёгивать» их к новым, современным идеям и понятиям, что повсеместно и делается, не принося в сущности какой-либо научно-практической пользы. Это называется «творческим развитием» наследия, будучи в действительности его «осовремениваем» вульгарного свойства.

Необходимо «осовременивание» в положительном смысле: идеи и практику А.С. Макаренко анализировать, систематизировать в контексте прошедших после его кончины событий общественно-педагогической жизни и современного состояния педагогики и образования, достижений науки и культуры. Проведённые исследования такого рода существенно обогащают представления о макаренковском вкладе в педагогику. Они дают то, что реально может быть предложено для развития современной педагогической теории и практики, для их опытно-экспериментальной разработки.

Со всей ясностью обнаруживается: наследие А.С. Макаренко — это педагогика его «сегодняшнего» и «завтрашнего дня», далеко опережающая и наш сегодняшний день. Многие его положения и понятия, имеющие фундаментальное и перспективное значения, до сих пор не представлены в «большой» педагогике. Макаренковская борьба в педагогике *продолжается* в сущности по тем же самым проблемам, что и при его жизни.

Сделанные в макаренковедении обобщения приводят к *новым* положениям, понятиям, которые чётко не обозначены в макаренковском наследии, но могут рассматриваться как имманентно глубоко присутствующие ему. Считать эти исследовательские результаты «приписыванием» чего-то к этому наследию — значит жёстко ограничиваться «актуализацией» и разработкой необходимых цитат.

Главный проект

А.С. Макаренко не имел возможности написать «очень важный и капитальный труд о советском воспитании», хотел заняться этим в феврале 1935 г., предполагая иметь два свободных года для этой работы. Она была им начата на рубеже 1932–1933 гг. — книга «Опыт методики работы детской

трудова́й колонии». Уже в августе 1922 г. он хотел практику колонии им. М. Горького, «вызвавшую множество вопросов, обработать научным образом». В 1928 г. обдумывал «книгу по педагогике», затем преобразовал этот замысел в «Педагогическую поэму».

То, что А.С. Макаренко удалось написать, опубликовать, его разнообразные подготовительные материалы, рабочие записи, деловые и личные письма, многочисленные документальные источники — позволяет вести дальнейшую исследовательскую работу в направлении того «капитального труда», черты которого присутствуют в написанном им. По сути, это должно стать *главным «проектом»* в макаренковедении, если мы не хотим быть простыми потребителями «готового знания».

«Потребительский» подход виден в серьёзной ошибке: в попытке «внедрить» макаренковскую методику воспитания в современную практику механически, как некий безусловный образец, не зная и не соблюдая теоретико-методологических основ этой методики. Это направление в макаренковедении идёт от догматической трактовки наследия А.С. Макаренко.

Но есть и другой *вектор*, идущий от «уважения к реальным явлениям», когда, даже серьёзно не вникая в наследие А.С. Макаренко, талантливые педагоги-практики, руководствуясь требованиями жизни и воспитания, на собственном опыте приходят к необходимости изучения и использования этого наследия. Такой подход к нему требует особого внимания и заботы специалистов-макаренковедов.

В разработке педагогической *теории* уже много десятилетий главенствует вектор: *от современных, официально действующих идей, понятий* (иногда просто «модных») — к макаренковскому наследию. Простое приспособление их к нему наносит серьёзный ущерб существу и авторитету макаренковедения. Очень слабо проявляется противоположный *вектор*: *от А.С. Макаренко, его идейно-понятийной системы* — к современности. Большинство его положений и понятий, наиболее существенных, до сих пор остаются «в тени». Внедрение их в методологию, научный аппарат современной педагогики — первостепенная задача макаренковедов.

Макаренковедение развернётся в полную силу, когда главным в нём будет направление не от того, *что есть* в современной системе педагогических понятий, а от того, чего в ней *нет*, что может и должно быть воспринято в педагогике А.С. Макаренко, органично включено в широкий исторический процесс творческого развития педагогической мысли и практики.

Наконец, эрудиция в макаренковедении останется «половинчатой», если продолжится свойственное советскому периоду инертное отношение к *зарубежным* макаренковедческим исследованиям. Они имеют свои достижения, большую историю и огромную географию в мире. Разрабатывая преимущественно социально-гуманитарные основания наследия А.С. Макаренко, зарубежные деятели педагогики, художественной литературы, социологии, этики, политологии, психологии, общественные и религиозные деятели внесли и будут далее вносить выдающийся вклад в макаренковедение.

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ трудоустройства подростков

Светлана Юрьевна Агитова,
уполномоченный по защите прав детей г. Санкт-Петербурга

Современные подростки окружены благами цивилизации. Различные электронные устройства, развлечения, любая одежда, возможность реализовать свои увлечения или путешествовать по всему миру...

Для всего этого нужны средства, и взрослые могут только приветствовать, если подростки готовы сами зарабатывать на нужды вместо того, чтобы выпрашивать деньги у родителей или добывать их противоправными путями. Если во время учебного года заниматься подработкой невозможно, то в период летних каникул многие подростки рассматривают возможность трудоустройства. К тому же, для них — это первый опыт, который может оказаться весьма полезным по достижении совершеннолетия, во время устройства на постоянную работу.

Трудоустройство подростков — как избежать нарушения закона

Илья давно мечтал о сенсорном мобильном телефоне. «Хочешь — заработай!» — предложил сыну Юрий Иванович. По совету отца Илья отправился на Молодёжную биржу труда, но список вакансий для тех, кому не исполнилось 18 лет, был очень коротким. Активнее всего шёл набор в подростковые бригады по озеленению и благоустройству города: несложные обязанности, щадящий режим. «8 тысяч рублей в месяц — маловато», — рассудил Илья и стал искать дальше. 14 тысяч можно получить, устроившись официантом в ресторан быстрого питания. Но до этого необходимо пройти месячную малооплачиваемую стажировку, поэтому этот вариант тоже был отброшен. Одним из самых доходных предложений была вакансия велорикши: возить посетителей по аллеям парка за 1500 рублей в день. Но для

этого нужна хорошая физическая форма, а у Ильи больное колено.

В объявлениях Интернета вакансий для несовершеннолетних было больше, да и зарплаты обещали выше. Илья посоветовался с отцом и решил попробовать себя в роли промоутера в рекламном агентстве. Фирма «А — Эффект» предлагала самое высокое вознаграждение — 200 рублей в час. Предлагалось развешивать объявления, бросать рекламу в ящики, раздавать листовки у метро. Для отчёта требовалось фотографировать сделанное и присылать отчёты в офис по электронной почте. Правда, в отделе кадров сообщили, что корпоративные фотоаппараты пока все заняты, и предложили снимать на собственный.

В ходе инструктажа вопроса о подписании какого-либо договора так и не возникло. «Да зачем тебе договор?» — утешивал новобранца его куратор Алексей. — Зарплату всё равно дают

в конверте. Ты же понимаешь, так фирме проще и тебе лучше — нет вычетов, а значит, денег больше!» Конечно, такое положение дел Илью не очень радовало. Но перспектива через три недели стать обладателем новенького телефона оказалась сильнее сомнений: юноша согласился. Как и было предписано, он старательно расклеивал объявления, фиксировал сделанное и присылал отчёты. Про выдачу служебного фотоаппарата так никто и не вспоминал.

По итогам недели Илья пришёл за положенной зарплатой. Но ему сказали, что бухгалтер заболела. Проработав ещё неделю, он опять ничего не получил. В фирме сослались на то, что какой-то клиент не успел вовремя оплатить заказ, поэтому денег в кассе нет. «Не волнуйся, — успокаивал Алексей. — Так бывает. Но ничего, зато на следующей неделе получишь сразу большую сумму».

Когда вечером Илья рассказал об этом отцу, Юрий Иванович категорично заявил: «Никаких следующих недель, завтра же увольняйся!» Наутро юноша заявил Алексею о своём желании уйти. Подсчитав долги по зарплате, тот потребовал сначала сдать фотоаппарат.

— Какой фотоаппарат? — удивился Илья. — Мне же не выдавали!

— Этого не может быть. Их предоставляют абсолютно всем. Пока не вернёшь технику — рассчитать тебя мы не сможем.

Вечером того же дня отец Илья явился в фирму и потребовал: «Покажите, где написано, что моему сыну выдали фотоаппарат?» В ответ он услышал: «А покажите, где написано, что ваш сын у нас работал?».

Мужчина навёл справки о фирме и обнаружил, что Илья — не единственный, кого здесь обманули. По объявлениям об уни-

кальных условиях труда контора набирает несовершеннолетних, уговаривает их работать без договора, а потом, пользуясь доверием и несмышленостью, отказывается им платить.

О происходящем в рекламном агентстве было сообщено в прокуратуру и Государственную инспекцию труда. Факты несоблюдения норм трудового права подтвердились, в отношении генерального директора «А-Эффект» возбудили дело об административном правонарушении.

Специалисты аппарата Уполномоченного, рассматривая этот случай, констатировали, что несовершеннолетний не может нести материальную ответственность, поэтому даже если бы передача фотоаппарата была зафиксирована, вычитать его стоимость из зарплаты школьника фирма права не имела. Но, поскольку никаких соглашений с рекламных агентством Илья не подписывал, взыскать обещанную зарплату можно только в судебном порядке. В любом случае, на этом примере можно в очередной раз убедиться, что соблюдать нормы законодательства необходимо в равной степени и детям, и взрослым: ведь если бы Илья в установленном порядке подписал трудовой договор, у фирмы не было бы возможности его обмануть.

Государственным органам, со своей стороны, следует предлагать подросткам максимально широкий выбор вакансий, чтобы у них не было необходимости заниматься самостоятельным поиском с риском наткнуться на мошенников.

Варианты трудоустройства — где заработать первый доход

На ноябрьском заседании Экспертного совета вспомнили о знаменитых лагерях труда и отдыха, где молодёжь отлично проводила время: и весело, и с пользой. Оказалось, что подобная практика в городе сохранилась: хоть и не в таких глобальных масштабах, как раньше, но всё

же стройотряды организуются. Правда, туда принимаются только совершеннолетние студенты, а подростки опять остаются «за бортом».

Специалист Комитета по труду и занятости отметил положительный опыт органов местного самоуправления, 64 из которых уже плотно работают по вопросу летнего трудоустройства подростков. Причём в некоторых случаях местная администрация выступает не просто как заказчик, но как работодатель, предоставляя ребятам фронт работы: озеленение, уборка территории и т.д. Муниципалитеты не только гарантируют, что обещанные деньги ребята точно получают, но, как правило, предоставляют бонусы: развлечения, культурную программу. Например, лучшим работникам подростковой трудовой бригады МО № 54 подарили путёвки на недельный отдых в Болгарии.

Проект с выездом «в поля» на обработку овощей и сбор урожая организовывала Молодёжная биржа труда. Днём ребята работали, а вечером — развлекались: ездили в кино, на экскурсии, устраивали концерты и КВН. Однако эта тема сейчас затихла — из-за отсутствия рабочих мест.

Действительно, специалисты признали, что основная проблема подросткового трудоустройства заключается в недостатке вакансий: их мало, а те, которые имеются, не всегда устраивают юных тружеников. Местные власти далеко не все согласны: платят мало и не солидно, а то, что можно считать статусным и прибыльным, не всегда допустимо по нормам закона — ведь у несовершеннолетних работников масса привилегий и масса ограничений по труду. Эксперты констатировали, что работодателям не интересно заниматься подростками: головной боли много, а эффекта — ноль. Гораздо проще воспользоваться дешёвым трудом мигрантов. По их сведениям, ещё существуют социально-ориентированные предприятия-энтузиасты, которые буквально себе в убыток организуют для ребят рабочие места. В прошлом году таких набралось 22! Но чтобы их стало больше, нужно их мотивировать на сотрудничество и поощрять за проявленную заботу и лояльность к подрастающему

поколению чем-то конкретным: льготами, поблажками.

Действительно, конкурентоспособность подростков на рынке труда крайне низка. Они не обладают ни серьёзными профессиональными навыками, ни опытом, поэтому использовать их можно в основном на неквалифицированных работах, где им легко найти альтернативу. Российское законодательство, заботясь о здоровье несовершеннолетних, устанавливает такую систему ограничений и требований при их трудоустройстве, что работодатель предпочитает с ними вообще не связываться. Например, в соответствии с Трудовым кодексом РФ, трудовой договор с учащимся, достигшим возраста 14 лет, для выполнения в свободное от учёбы время лёгкого труда, не причиняющего вреда его здоровью и не нарушающего процесс обучения, заключается с согласия одного из родителей (попечителя) и органа опеки и попечительства. Несовершеннолетний не может трудоустроиться без прохождения медицинской комиссии и предоставления заверенной медицинским учреждением справки о возможности приступить к трудовой деятельности. Подростки не могут привлекаться к сверхурочной работе, работе в ночное время и в праздники.

При трудоустройстве несовершеннолетним предоставляются дополнительные гарантии. Работодатель может расторгнуть трудовой договор только с согласия соответствующей государственной инспекции труда и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (за исключением случая ликвидации организации или прекращения деятельности индивидуальным предпринимателем).

Оформление трудоустройства подростков осуществляется в соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации, Законом Российской Федерации от 19.04.1991 № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации»,

Административным регламентом Федеральной службы по труду и занятости по предоставлению государственной услуги содействия гражданам в поиске подходящей работы, а работодателям в подборе необходимых работников, утвержденным приказом Минздравсоцразвития России от 03.07.2006 № 513, Административным регламентом предоставления государственной услуги по организации временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учёбы время, безработных граждан, испытывающих трудности в поиске работы, безработных граждан в возрасте от 18 до 20 лет из числа выпускников образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, ищущих работу впервые, утвержденным приказом Минздравсоцразвития России от 28.06.2007 № 449 и другими правовыми нормативными документами в сфере занятости населения.

Следует отметить, что действенного экономического метода, который компенсировал бы неконкурентоспособность подростков на рынке труда и стимулировал бы работодателей принимать их на работу, до сих пор не найдено. В своё время большие надежды возлагались на квотирование рабочих мест для трудоустройства молодёжи и подростков, и во многих субъектах Российской Федерации были приняты законы, основанные на принципе поощрения работодателей за выполнение предписаний.

В Санкт-Петербурге программа квотирования мест для трудоустройства молодёжи была начата ещё в 1997 году по инициативе Департамента федеральной государственной службы занятости населения. С 1998 года вступил в силу Закон Санкт-Петербурга от 24.09.1997 № 161–53 «О квотировании рабочих мест для трудоустройства молодёжи», которым была установлена квота рабочих мест для приёма на работу лиц, особо нуждающихся в социальной защите и направляемых органами федеральной государственной службы занятости населения по Санкт-Петербургу, исполнительными органами государственной власти Санкт-Петербурга, органами внутрен-

них дел в порядке трудоустройства. В бюджете Санкт-Петербурга ежегодно предусматривались средства для выплат работодателям за организацию квотируемых рабочих мест.

Однако в 2006 году, проведя анализ реализации этого закона, Комитет по молодёжной политике и взаимодействию с общественными организациями пришёл к выводу о неэффективности такого метода трудоустройства. Несмотря на ежегодное снижение квоты и увеличение размера выплаты работодателям, заквотированные рабочие места оставались невостребованными, а количество организаций, пожелавших принять участие в программе, снижалось. Соответствующая строка бюджета хронически оставалась неисполненной. В итоге в 2007 году Закон Санкт-Петербурга «О квотировании рабочих мест для трудоустройства молодёжи» был признан утратившим силу. (Закон Санкт-Петербурга от 24.01.2007 № 33–9 «О признании утратившими силу некоторых Законов Санкт-Петербурга»).

При отсутствии экономических рычагов органы государственной власти оказывают подросткам в основном организационно-информационное содействие. В Санкт-Петербурге подросткам, обратившимся в органы службы занятости, предлагаются постоянные и временные рабочие места, содержащиеся в банке вакансий службы занятости, с учётом опыта и квалификации соискателя. Рабочие места для временного трудоустройства подростков в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учёбы время создаются с учётом требований Трудового кодекса Российской Федерации. Спектр предлагаемых подросткам временных работ достаточно широк, от уборки и благоустройства территорий дворов и скверов, до обработки и доставки корреспонденции жителям Санкт-Петербурга.

Согласно информации, предоставленной Комитетом по труду и занятости населения Санкт-Петербурга, за период с 2011 года по 2014 год содействие в трудоустройстве

было оказано 25648 несовершеннолетним гражданам Санкт-Петербурга, из них несовершеннолетним:

- из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей — 171 ;
- детям-инвалидам — 453;
- в возрасте 14 лет — 5896;
- в возрасте 15 лет — 8047;
- в возрасте 16 лет — 7086;
- в возрасте 17 лет — 4619.

В 2013 году 242 подростка с ограниченными возможностями здоровья получили свою первую зарплату. 35 рабочих мест нашлось для «учётников» — подростков, вступивших в конфликт с законом.

По информации Комитета по образованию ребята, успешно окончившие школу вожаков, частично трудоустроившись в детские оздоровительные лагеря. В 2013 году несколько десятков человек отработали помощниками воспитателей в подведомственных Комитету ДОЛ, в частности, в знаменитом «Зеркальном».

По статистике количество несовершеннолетних, обращающихся в подведомственные Комитету государственные учреждения по вопросу трудоустройства, с каждым годом увеличивается (7706 — в 2011 году, 8370 — в 2012 году, 9572 — в 2013 году).

14-летние и 15-летние подростки в поиске работы наиболее активны, в отличие от других возрастов, при этом количество желающих работать юношей незначительно отличается от количества девушек (13752–11896). Ежегодно увеличивается и количество детей-инвалидов, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые хотят работать и иметь самостоятельный заработок.

За последнее время (2011–2013 годы) подростки выполняли временные работы, не требующие обучения и квалификации, в различных областях экономики. Около 65% подростков работали в сфере озеленения и благоустройства территории. 20% — в сфере образования и социального обслуживания населения. 10% — в сфере торговли и общественного питания. Остальные 5% выполняли подсобные работы на предприятиях сферы транспорта и связи.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Оплата труда подростков

Оплата труда несовершеннолетних работников производится в соответствии с трудовыми договорами за фактически отработанное время. Средний размер заработной платы на рабочих местах, созданных за счёт бюджета Санкт-Петербурга, из расчёта полного рабочего дня составлял в 2011 году 7300 рублей в месяц, в 2012 году — 7384 рублей в месяц, в 2013 году — 8326 рублей в месяц.

Кроме того, сейчас дополнительно органы службы занятости назначают и выплачивают подросткам в период временного трудоустройства из бюджета Санкт-Петербурга материальную поддержку из расчёта 1275 рублей в месяц.

За 2011–2013 годы в службе занятости было зафиксировано 26 отказов от предложения подходящей работы со стороны подростков. В том числе 15 — в 2011 году, 9 — в 2012 году, 2 — в 2013 году.

За 2011 год было зафиксировано 79 отказов со стороны работодателя, из которых:

- 25 — по причине отсутствия вакансии;
- 13 — по причине профнесоответствия, из которых: 1 по медицинским противопоказаниям;
- 40 отказов по другим объективным причинам (отсутствие документов, необходимых для трудоустройства, транспортная доступность).

За 2012 год было зафиксирован 51 отказ со стороны работодателя, из которых:

- 8 — по причине отсутствия вакансии;
- 15 — по причине профнесоответствия;
- 1 — по медицинским показаниям
- 27 отказов по другим объективным причинам.

За 2013 год было зафиксировано 36 отказов со стороны работодателя, из которых:

- 4 — по причине отсутствия вакансий;
- 11 — по причине профнесоответствия;
- 21 — по другим объективным причинам.

Необоснованных отказов подросткам в трудоустройстве по направлению службы занятости со стороны работодателя в период с 2011 года по 2014 год зафиксировано не было.

Особенно важна возможность временного трудоустройства для детей-сирот, которым по выходе из государственного учреждения придётся рассчитывать исключительно на себя. Во время небольшого опроса, проведённого среди студентов колледжей, эта информация подтвердилась. Ребята из числа сирот не просто заинтересовались возможностью дополнительного заработка, но и сразу же изъявили желание записаться в «трудотряд». И очень огорчились, узнав, что это пока только планы.

В ходе Экспертного совета обсуждалась конкретная проблема — работа как альтернатива летнему отдыху для воспитанников сиротских учреждений. По мнению экспертов, даже если учащийся найдёт подходящую работу на лето, ему негде будет жить: большинство общежитий для сирот на этот период закрываются. Так что отправление взрослых подростков в лагеря и базы отдыха — вынужденная мера. Уполномоченным было предложено рассмотреть вариант «дежурных» общежитий, в некоторых из которых пустуют целые этажи. Комитет по образованию обещал рассмотреть такую возможность. И как дополнительный вариант — использовать для этих целей кризисные квартиры, которые имеются у Комитета по социальной политике.

Кроме того, по мнению присутствовавших, с сиротами очень сложно, слишком много рамок и ограничений. А главное — нет соответствующей установки «сверху»: стоит задача 100% оздоровления сирот, в то время как про трудоустройство в законах и регламентах нет ни слова.

Уполномоченный обратилась к представителю Комитета по образованию: почему учащиеся профессионального колледжа не могут применить полученные навыки на практике, пускай в тех же оздоровительных лагерях? «Если он учится на повара, почему не может устроиться, к примеру, кухонным рабочим, чтобы совместить и работу, и отдых?» Но здесь возникло новое препятствие — подавляющая часть ДОЛов находится в частных руках. Чтобы принять подростка на работу, требуется волеизъявление работодателя. А кто согласится?

И всё же представители системы образования, которые курируют летний оздоровительный отдых, пообещали промониторить «рынок труда» и актуализировать список летних вакансий, подходящих для студентов. А председатель общественной организации «Ю-Питер» согласилась взять на себя переговоры с директорами учреждений.

Встреча всё же закончилась на оптимистичной ноте: несмотря на все сложности, город заинтересован в решении данной проблемы. В 2014–16 годы правительство Санкт-Петербурга готово выделить порядка 3 миллионов рублей на организацию занятости молодёжи. Однако без комплексного подхода и единой городской программы, которая объединит усилия всех профильных ведомств, ситуация в городе так и останется на уровне разрозненных проектов — малоизвестных и малоэффективных.

Учитывая рост заинтересованности подростков в поиске работы, необходимо создать комплексный подход, с привлечением профильных комитетов и ведомств в решении вопросов организации рабочих мест, оказания содействия в трудоустройстве, контроля за соблюдением трудовых прав несовершеннолетних. Для того, чтобы дать старт этой работе.

НАУЧНЫЕ ОТКРЫТИЯ

А.С. Макаренко в области теории воспитания

Иосиф Залманович Гликман,

*доцент Московского городского педагогического университета,
кандидат педагогических наук*

Поразительное богатство находок одного из плодотворнейших классиков мировой педагогики А.С. Макаренко в области воспитания позволяет создать единую, обоснованную теоретически и экспериментально, науку о воспитании.

Педагогическая наука — о пользе понимания основных терминов

Невозможно представить создание современных компьютеров, Интернета, космических аппаратов, томографов, телевизоров, если бы учёные не договорились заблаговременно о точном смысле множества физических понятий: атом, фотон, молекула, излучение, притяжение и многих-многих других. Без точного понимания и употребления важнейших понятий наука превращается в набор недостаточно обоснованных и мало связанных, а нередко и давно устаревших представлений.

К сожалению, ситуация в педагогике намного хуже. Многие педагогические термины до сих пор понимаются и трактуются по-разному. *Такое положение не может быть терпимо.*

Почему вредна распространённая в педагогике неточность понятий?

Во-первых, она не позволяет учёным и практикам понять друг друга, ибо каждый под используемыми словами понимает разные, не совпадающие смыслы.

Так, говоря «воспитание», одни имеют в виду «широкий», давно устаревший смысл этого слова, включающий в себя обучение, а другие — подразумевают «узкий» смысл («собственно воспитание»).

Я знаю школу, где удовлетворительно поставлено обучение, и старшеклассники могут показать неплохие знания по изучаемым там предметам. Однако многие из них неорганизованны, эгоистичны, распушены и скандальны, говорить об их воспитанности не приходится. Воспитательная работа выражается там в беседах классных руководителей с детьми и наказаниях нарушителей дисциплины за некоторые проступки. Обсуждая ситуацию в этой школе, один районный инспектор делает заключение, что воспитание в ней поставлено удовлетворительно, а другой — что его совершенно нет! И оба правы, потому что один имел в виду широкий смысл слова «воспитание», а другой — узкий! Разное понимание слова приводит к противоположным выводам и управленческим действиям: если всё в порядке, то надо продолжать работу в том же духе, а если воспитания в этой школе нет (что соответствует действительности), то надо в корне изменить организацию педагогического процесса!

Вот что получается, если с педагогическими понятиями обращаются неправильно!

Во-вторых, такая неточность мешает успешному применению научных достижений на практике.

Возьмём такой пример. Положительное влияние труда на развитие школьников отмечали многие учёные педагоги. Особенно доказательным и поразительным было исследование этой проблемы в многолетнем эксперименте **А.С. Макаренко, который ввёл массовый, ежедневный и оплачиваемый труд воспитанников, труд как заботу об интересах собственного коллектива и всего общества. Он показал прекрасное и неоспоримое воздействие этого процесса на детей.**

И вот, под влиянием этого опыта, а также теоретических выводов передовых педагогов в практику многих советских школ тоже стали «вводить труд» детей в мастерских.

Результат оказался настолько плачевным, что от «труда» отказались, и школы до конца советского периода, да и до сих пор оставались и остаются центрами «книжного учения», «школами учёбы», которые ещё век назад Н.К. Крупская считала безнадежно устаревшими, противопоставляя их школам труда и жизни.

Но виноват не труд! Почему же так получилось? Потому что, на самом деле, в массовую школу вводили *не труд, а обучение* труду, именно этим занимались в школьных мастерских!

Итак, под «трудом» одни учёные и практики (работники образования и учителя) понимали (и до сих пор понимают) практическую преобразовательную, полезную для общества и оплачиваемую деятельность детей, а другие — *учебные занятия ещё одним школьным предметом под названием «труд».* Такая, мягко говоря, *неточность сделала бессмысленным применение в школе важных научных идей.*

В-третьих, указанные неточности демонстрируют низкий уровень развития самой науки.

Набор *неточных* представлений, знаний и утверждений мало похож на науку! А многие педагогические труды насыщены и перенасыщены неточными и устаревшими утверждениями и понятиями! Только при точном употреблении понятий можно говорить о современной науке.

Это же относится и к науке о воспитании. Часто говорят, что иначе и быть не может, что настоящее воспитание очень сложно, что оно не поддаётся осмыслению, программированию и руководству, и поэтому-де *науки о воспитании* просто не может быть!

Но мне представляется, что распространённые разговоры о сложности воспитания, *о сложности и запутанности многих связей и влияний* в процессе развития, обучения и воспитания человека и невозможности точно разобраться в этих процессах обычно прикрывают *теоретическую слабость* говорящих.

Да, связей действительно необозримо много (всё связано со всем!), *но для дела надо и можно выявить важнейшие*, решающие связи и зависимости! Только тогда мы получим (и получаем) точные знания о воспитании, тогда всё становится на своё место, и обретаем не указанный выше набор представлений и знаний, а настоящую науку, которая становится мощным инструментом образовательной и воспитательной работы.

Рассмотрим с этой точки зрения основные понятия педагогики.

Требуют уточнения, как я полагаю, понимание и представление таких важнейших педагогических категорий и выражений:

- Педагогика.
- Образование.
- Воспитание.
- Обучение.

Распространённые (в том числе, в учебниках педагогики) представления об этих категориях, как правило, устарели.

На мой взгляд, устарели также следующие представления:

- Педагогика — это наука о воспитании.
- Образование — это систематическое обучение.
- Образование — это формирование личности.
- Воспитание — это целенаправленное формирование личности.
- Обучение — это передача школьникам знаний, умений и навыков.

Утверждая это, я предвижу немедленную отрицательную реакцию и протест многих читателей. Но не будем торопиться и рассмотрим всё поподробнее.

Образование, обучение, воспитание

Образование не сводится только к систематическому обучению личности, потому что нельзя назвать образованным и подготовленным к жизни человека, каким бы знающим и эрудированным он бы ни был, если он некультурно ведёт себя в обществе. Если он не воспитан, то он не может считаться образованным!

С этой точки зрения устарело выражение «образованный и воспитанный человек», потому что понятие «воспитание» уже входит в понятие «образование». **Образованная (сформированная) личность и обучена, и воспитана.**

Действительно, когда говорят о государственной системе учреждений *образования*, то их задачи видят не только в многостороннем и систематическом обучении, но обязательно и в воспитании школьников. Школ никто не освобождал — и никогда не освобождает — от задач воспитания. К сожалению, на практике многие из них решают эти задачи неудовлетворительно, но это уже другой разговор.

Итак, **образование включает и обучение, и воспитание.**

Воспитание — не есть целенаправленное формирование личности, ибо

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

- Нормальная личность формируется *и в процессе воспитания, и в процессе обучения*, которое тоже является целенаправленным педагогическим процессом.
- Поэтому в данном случае правильнее было бы говорить об **образовании**.

Утверждение, что воспитание — это целенаправленное формирование личности, неминуемо приводит нас к ошибкам. Либо, чувствуя, что без необходимого круга знаний, умений и навыков, а также без развитого мышления *личность не является сформированной*, вынуждены в объём понятия воспитания добавить ещё понятие обучения, и тогда возвращаемся к надоевшей *путанице* понятий воспитания и «в широком», и «в узком» смыслах» слов, к путанице понятий «воспитание» и «обучение», которая разрушительно влияет на организацию воспитательного процесса. Либо возникает неизбежная путаница терминов «воспитание» и «образование».

Но и утверждение, что образование — это целенаправленное формирование личности, недостаточно точно, ибо оно неполно и не отражает специфической роли образования в формировании личности.

Что такое личность? Это человек как носитель сознания и как социальное существо. Любой нормальный человек (т.е. не клинический идиот) становится личностью *и без образования* (обучения и воспитания), поскольку личность формируется под влиянием многих факторов. Особенно важно то, что человек находится и развивается в *социальной среде*. Строго говоря, *личностью* — пускай ущербной, тёмной, малоразвитой или искалеченной — является и неграмотный человек, который ни одного дня не учился в школе, и пьяница, и вор, и любой преступник.

Выражение: «Образование — это целенаправленное формирование личности»

неточно. Специфика образования, в отличие от других факторов, формирующих личность, заключается не только в том, что оно участвует в процессе формирования личности, но, главное, в том, что, передавая человеку накопленную культуру, оно делает личность **культурной**¹.

Образование — это целенаправленное формирование культурной личности².

Личность как носитель сознания и социального существо на уровне культуры своего времени складывается не столько под влиянием окружающей социальной среды³, сколько именно *в результате образования, то есть обучения и воспитания.*

1. Педагогика занимается вопросами и обучения, и воспитания. Поскольку образование представляет собой взаимосвязанный процесс обучения и воспитания, **педагогика** — это не наука о воспитании, а **наука об образовании**.

2. **Обучение** — это формирование культурного *круга знаний* человека, развитие его сознания, доведение его *мышления* до уровня культурной части общества и обеспечение его комплексом необходимых в обществе *умений и навыков.*

Обучение выводит на уровень культуры *сознание и мышление* человека, а **воспитание** — его *характер и поведение.*

До сих пор во многих педагогических трудах путаются функции обучения и воспитания.

¹ Под культурой здесь понимается достигнутый уровень развития человечества.

² Поэтому, кстати, подготовка террористов и убийц в специальных лагерях не является образованием, поскольку готовит разрушителей культуры и человеческого общества.

³ В определённом смысле можно сказать, что образование тоже является частью социальной среды. Разграничивая эти понятия, мы имеем в виду, что влияния на человека социальной среды случайны и разнонаправлены, а влияние образования имеет целенаправленный характер.

Так, в учебнике В.В. Анисимова, О.Г. Грохольской и Н.Д. Никандрова «Общие основы педагогики» написано: «Обучение объективно воспитывает, то есть формирует взгляды, убеждения, отношения, качества личности»⁴. То, что является результатом учебно-воспитательного процесса в школе, здесь подаётся как результат *лишь обучения!*

3. Одной из причин этой распространённой путаницы является то, что в образовательной практике, в частности, в работе школы, не бывает отдельного, «чистого» обучения или «чистого» воспитания, они сочетаются в едином образовательном, учебно-воспитательном процессе⁵.

Это довольно своеобразное единство, когда — в конкретных школах — может быть много обучения, но мало воспитания (что типично для большинства школ), или наоборот. Но всё же это единство двух *разных, во многом несовпадающих* процессов, имеющих собственные задачи, принципы и методы. И если нет чёткого различия этих процессов, то нельзя правильно понять и эффективно наладить ни обучение, ни воспитание! Поэтому хочется ещё раз напомнить и повторить, что у них и задачи-то разные: *Обучение* выводит на уровень культуры *сознание и мышление* человека, а *воспитание* — его *характер и поведение.*

4. Действительно, **воспитание имеет дело прежде всего с характером человека.**

⁴ В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. «Общие основы педагогики». М., «Просвещение», 2005.

⁵ Подобное явление наблюдается во многих областях действительности и во многих науках. Возьмём для примера, физиологию. Дыхание и кровообращение (так же, как кровообращение и работа нервной системы и т.д.) невозможны друг без друга, они не могут существовать в «чистом», отделённом друг от друга виде. Тем не менее у каждого из них свои особенности, задачи, ритмы, и никто не скажет, что дыхание «входит» в кровообращение или наоборот! А при рассмотрении обучения и воспитания так говорят! Или говорят так: «Воспитательная функция обучения!!» Интересно, биолог может сказать: «Дыхательная функция кровообращения»?!

Под характером здесь понимается **система устойчивых мотивов, убеждений и способов поведения, образующих поведенческую основу личности**. Можно сказать ещё так: *Характер человека — это система качеств (черт) личности, образующих устойчивый тип его отношений и поведения*.

5. В характере целесообразно выделить: 1) *социально базовую часть*, определяющую поведение человека в обществе, и 2) *индивидуальные особенности* характера, придающие его поведению индивидуальную специфику и окраску.

Воспитание направлено, прежде всего, на формирование именно базовой, социальной части характера.

6. Характер человека воспитывается организацией его деятельности, отношений и поведения в повторяющихся жизненных ситуациях. Думаю, что будет целесообразнее дать такое определение воспитания: **Воспитание — это формирование культурного характера человека через целесообразную организацию его жизнедеятельности, отношений и ближайшей среды**. (Кстати, вспомним, что писал о характере человека психолог С.Л. Рубинштейн: «Поскольку характер выражается прежде всего в отношении к другим людям, в общественном по существу отношении к миру, он появляется и формируется преимущественно в поступках»⁶).

Преимущество такого определения в том, что оно не только выявляет специфику воспитания, но и показывает самое важное **для настоящих воспитателей**, которые не тратят своё время на бесконечные разговоры с детьми и рассуждения о «воспитательных компетенциях», но организуют реальный процесс формирования базового характера у детей, для тех, кто практически занимается воспитанием детей и молодёжи (классные руководители и учителя школ, воспитатели интернатных учебных заведений, офицеры, работники полиции и исправительных заведений, да и все родители). Именно таким людям, прежде всего, нужны конкретные и достаточно подробные знания о том, как формировать характер.

⁶ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, Питер, 2000.

7. Польза предложенного определения воспитания очевидна.

Во-первых, становится понятной причина *застарелой неэффективности* школьного воспитания, традиционно организованного в виде моральных проповедей, наставлений и бесед, которые бессильны сформировать нужный характер школьника. Бесплодно тратится масса сил учителей и воспитателей, напрасно пропадает время, школьники только устают и настраиваются против педагогов и против школы в результате такого «воспитания». **Характер беседами и разговорами не формируется!**

Во-вторых, проясняются основные средства школьного воспитания, а именно:

- Дополнение учебного процесса широкой организацией социально полезной деятельности и, в частности, посильного оплачиваемого труда.
- Разумная массовая организация досуга воспитанников через самоуправляемый школьный клуб с различными секциями и студиями.
- Массовая организация спорта и туризма.
- Построение школьного сообщества как идеальной, воспитательно доработанной модели современного общества как настоящего самоуправяемого коллектива.
- Широкая организация общественной деятельности школьников, дающей полезный опыт заботы об интересах окружающих, опыт гражданских отношений, воспитание ответственности и порядочности⁷.

Без такой повседневной, массовой, специально педагогически организованной

⁷ Гликман И.Э. Воспитатика. Часть 1. Теория и методика воспитания. М., НИИ школьных технологий, 2009.

деятельности школьников нет эффективного совершенствования характеров школьников, а значит, и нет настоящего воспитания.

Конечно, можно возразить, что всё это сложно, хлопотно, нужно немало усилий и средств, которые так трудно достаются. Не надо преувеличивать трудности, я по собственному опыту могу сказать, что все эти проблемы вполне решаемы.

Но даже если бы это было так сложно, ну и что? Конечно, дополнить уроки лишь «воспитательными» беседами намного проще и дешевле. А результат?!

Возражать против необходимой организации школьной жизни, ссылаясь на необходимость дополнительных усилий, так же неразумно, как возражать против серьёзных трат и усилий при строительстве многоквартирного дома или прокладке асфальтированной дороги. Да, деньги и усилия можно существенно сэкономить, но тогда получится хибарка и грунтовая дорога, а не то, что нужно.

В-третьих, предложенное определение показывает важность для воспитания построения нужной системы отношений школьника с окружающим миром. Это важно потому, что в качество личности превращается закрепившееся, ставшее привычным отношение и состояние. Закрепившееся ответственное отношение делает человека ответственным, а закрепившееся хамское отношение делает его хамом.

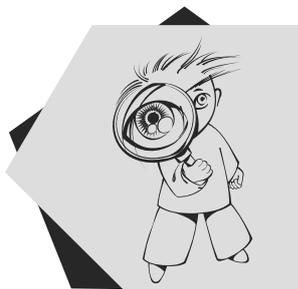
Отсюда вытекает чрезвычайная важность построения разумных устойчивых отношений школьников, пронизывающих всю их жизнедеятельность. Область отношений и взаимоотношений школьников — важнейший объект работы воспитателей.

Сейчас накоплено так много целостных, взаимосвязанных и проверенных на практике знаний по воспитанию, что назрела необходимость в современном обозначении этих знаний. Современные воспитатели нуждаются в системных знаниях по организации воспитательного процесса. Выделение специальной науки, содержащей знания именно по тому, как воспитывать современных детей, давно уже назрело.

К началу XXI века накоплено достаточно знаний именно о целенаправленном формировании системы качеств личности, которые образуют характер. Эта наука, входящая в систему педагогических наук, нуждается в своём названии. **Наука о воспитании, созданная А.С. Макаренко, требует своего названия.**

Поскольку системные основы знаний о воспитании были заложены именно в нашей стране — в работах великого педагога А.С. Макаренко — корень названия этой науки должен отразить приоритет России в этой области. Желательно, чтобы звучание этой науки показывало близость её к дидактике (науке об обучении). Наиболее точно суть этой науки передаёт «**Воспитатика**».

ВНИМАНИЕ УЧИТЕЛЮ! ЖУРНАЛ



ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ

Научно-методический журнал

Свидетельство о регистрации
средств массовой информации:
ПИ №77/11582
от 4 января 2002 г.

Журнал адресован всем, кто занимается развитием исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах организации образовательной деятельности

– теперь и ВАШ ЖУРНАЛ!

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает уже в основной школе «формирование у школьников основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации учащимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы».

Внедрение проектного и исследовательского обучения в качестве инновационной результативной технологии снова проведено, можно сказать, «сверху», без учёта возможностей педагогических коллективов самой школы, не только не осуществив, но даже не создав базу для массовой переподготовки педагогов и целенаправленной подготовки будущих учителей в ключе нововведений. Таким образом, с самого начала в спешке, искусственно созданная социальная ситуация снова оставляет учителя один на один со сложнейшими психолого-педагогическими проблемами, естественно возникающими при освоении инноваций.

Какие изменения нужны системе преподавания моего предмета? Каким образом вместить все этапы проведения исследования в урок или цикл уроков? Владею ли я основами исследовательской деятельности и готов ли проводить её с детьми? Какие исследования в учебном процессе должен проводить учитель с учащимися? Какова последовательность формирования исследовательских умений и навыков по ступеням?

И это ещё далеко не полный перечень вопросов, встающих перед учителем.

Наш журнал поможет Вам путём самообразования подготовиться к работе в условиях исследовательского обучения, в нём вы найдёте ответы на важнейшие вопросы.

Подписной индекс в каталогах «Роспечать» – 81415

Учителя, имеющие опыт организации проектной и исследовательской деятельности, могут стать нашими авторами (*публикация бесплатная*).

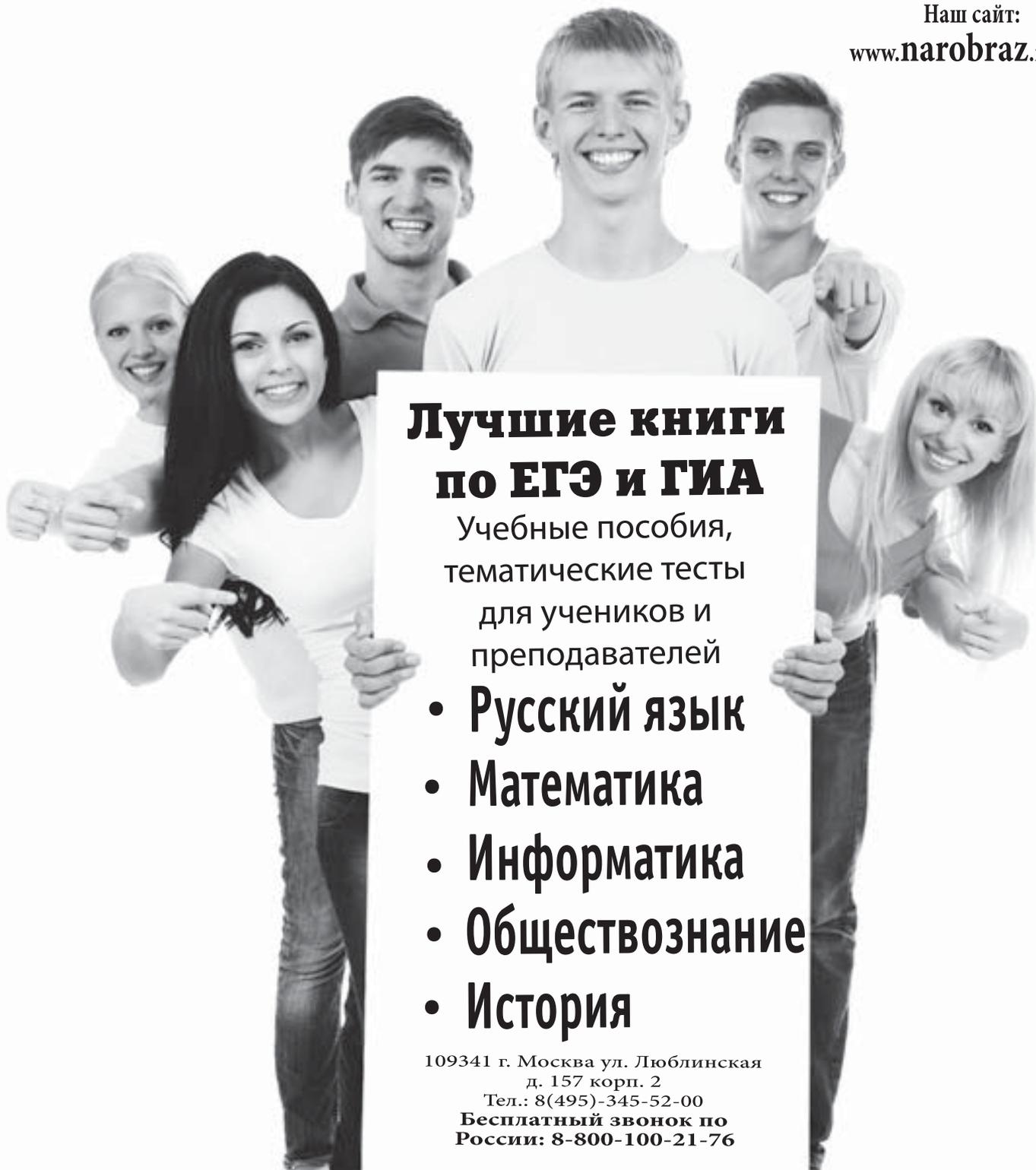
E-mail: yuny.issledovatel@yandex.ru



ИД "НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ"
"НИИ ШКОЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ"

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Наш сайт:
www.narobraz.ru



Лучшие книги по ЕГЭ и ГИА

Учебные пособия,
тематические тесты
для учеников и
преподавателей

- Русский язык
- Математика
- Информатика
- Обществознание
- История

109341 г. Москва ул. Люблинская
д. 157 корп. 2

Тел.: 8(495)-345-52-00
Бесплатный звонок по
России: 8-800-100-21-76

Индексы 72546, 79040

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Наши партнёры: www.trizway.com, www.5values.ru